

О. А. Дольская

**ТРАНСФОРМАЦИИ
РАЦИОНАЛЬНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Харьков
НТУ «ХПИ»
ИЗДАТЕЛЬ САВЧУК О. О.
2013

УДК 141.132 : 37

ББК 74.58

Д65

Рецензенты:

И. В. Степаненко, д-р филос. наук, проф.
(Харьковский национальный педагогический
университет имени Г. С. Сковороды)

А. В. Голозубов, д-р филос. наук, доц.
(Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт»)

*Публикуется по решению ученого совета
Национального технического университета
«Харьковский политехнический институт»
(протокол № 5 от 04.06.2013 г.)*

Дольская О. А.

Д65

Трансформации рациональности в современном образовании : Монография / О. А. Дольская. — Харьков : НТУ «ХПИ» ; Издатель Савчук О. О., 2013. — 352 с. ; библиогр. 435 наим.

ISBN 978-966-2562-49-1

В монографии рассматривается проблема рациональности в образовании. Определены специфические особенности педагогического разума, показана динамика нелинейной трансформации рациональности. Автор анализирует значение типов рациональности, которые влияют на развитие образования.

Монография предназначена для преподавателей, студентов, магистров и аспирантов всех специальностей, а также всем тем, кто интересуется проблемами развития образования.

УДК 141.132 : 37

ББК 74.58

© Дольская О. А., 2013

© Издатель Савчук О. О., макет, 2013

ISBN 978-966-2562-49-1

• СОДЕРЖАНИЕ •

ВВЕДЕНИЕ.....	7
----------------------	----------

ГЛАВА 1.

Рациональность в образовании:

определение и специфические особенности	10
---	----

1. Концептуализация рациональности:

плюрализм мировоззренческих предложений	12
---	----

2. Формальный и содержательный

уровни рациональности	22
-----------------------------	----

3. Специфические особенности

репрезентации рациональности в образовании.....	32
---	----

ГЛАВА 2.

Теоретические основы экспликаций

рациональности в опыте образования	46
--	----

1. Предметно-интеллектуальная рациональность

софистической культуры и зарождение логики-риторической рациональности	46
---	----

2. Формирование рассудочно-схоластического

типа мышления и его образовательные импликации.....	62
---	----

3. Становление классической модели

рациональности: «монологический» разум эпохи Модерна	82
---	----

ГЛАВА 3.

Философское обоснование значения содержательной

компоненты педагогического знания как

центральной проблемы дидактики	111
--------------------------------------	-----

1. Философия преподавания:

социокультурная обусловленность.....	111
--------------------------------------	-----

2. Научная рациональность и проблема преобразования научного знания в предметное знание	123
3. Формирование культурных техник и проблема использования понятий в педагогических практиках	129
4. Трансформации коммуникативной рациональности и ее влияние на конструирование педагогической действительности	146

ГЛАВА 4.

Проектная и интерпретационная рациональность: значение и роль в педагогических практиках	165
1. Переход от рефлексии как отношения представлений в формировании понятий к рефлексии мыследеятельности	165
2. Переход от методологического солипсизма в сторону коммуникативного сообщества: коммуникативный характер феномена события	181
3. Проблема культурно-педагогического выбора и роль интерпретационной рациональности в формировании содержательной компоненты педагогического знания	192

ГЛАВА 5.

Тенденции формирования нелинейной техники мышления	210
1. Трансформационные процессы в современном образовании и необходимость новой техники мышления	210
2. Конструирование культурных смыслов реальности и образовательные практики	222

3. Внерациональные формы опыта и мышление	241
4. Методологическая рациональность: характеристика и возможности в современной педагогике	261
ГЛАВА 6.	
Ролевая реальность современного Учителя в контексте методологического типа рациональности	272
1. Кордоцентрическая традиция: «сердце отдаю детям», или о смысле дара Учителя	274
2. Рациональность в тематическом поле духовности и роль педагога в нем	280
ВЫВОДЫ.....	300
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	311
Анотація.....	350

• ВВЕДЕНИЕ •

В последние десятилетия ускоренными темпами формируется новый постиндустриальный тип культуры и тип духовного пространства вообще, обусловленный влиянием информационных технологий. Это является вызовом современному образованию, которое парадоксальным образом хочет в одно и то же время реформирования и сохранения своих структур, обновления педагогического мышления и легитимации его стереотипов. В этой связи одним из первоочередных заданий современной философии образования становится обращение к проблематике репрезентаций рациональности в образовании. Критическая саморефлексия педагогического разума может осуществляться лишь средствами философского анализа, что дополнительно актуализирует данную тему. Ведь определение социальной и культурной релевантности педагогических теорий и практик невозможно без учета социокультурных, экономических и политических контекстов, в которых они разворачиваются.

Проблема трансформаций рациональности в поле образования становится особенно актуальной для Украины, где процессы общественного и культурного обновления по большей части не являются когерентными, где иллюзии и политические мифы, достаточно глубоко укоренившиеся в общественном сознании, что тормозит образовательные реформы, искажают понимание педагогической действительности. Исследование трансформаций рациональности в поле образования имеет принципиальное значение для диагностики ее состояния, для различения между конструктивными и деструктивными инновационными предложениями относительно усовершенствования воспитательных и учебных практик. Углубление образовательной евроинтеграции Украины также требует расширения горизонтов традиционных

представлений об образовании и его человеко-творческом и социально-преобразующем потенциале. Осмысление западного теоретического и практического опыта в области образования, анализ возможностей его применения и, самое главное, – селекция таких предложений предусматривают наличие критического мышления не только среди педагогической общественности, но и в обществе.

Я не ограничиваю себя только экспликациями рациональности. Передо мной стоит более существенная задача, а именно: установление ее типов, которые способствуют выяснению возможных направлений развития образования. А также – построение модели трансформаций рациональности в современном образовании.

Вопрос о том, на какой разум ориентируется современная педагогика, остается актуальным не только для педагогического научно-практического действия, но и для современного социума. Ведь именно педагогическое мышление влияет на формирование мышления учащихся, будущих членов социума.

Не менее существенным фактором является переход от национальных моделей образования и воспитания к транснациональным, что предполагает, прежде всего, изменения в организации учебных форм, в учебных технологиях. Интегративные процессы, происходящие в образовании, приобретают глобальные измерения. Болонский процесс и подключение к нему непосредственно Украины ставят перед педагогической мыслью проблемы тактики и стратегии в формате транснационального дискурса. Присоединение к Болонскому процессу становится своего рода испытанием национальной педагогической мысли на способность осуществить и синтез, и селекцию интеркультурного опыта с единой целью – конституирования общего европейского образовательного пространства.

Также хотелось бы подчеркнуть следующее: понятие «рациональность» необходимо использовать как для онтологизации педагогического мышления, так и для описания ситуаций переходного периода, когда в социуме и параллельно в культуре обучения и воспитания совершаются радикальные изменения, что не может не отразиться на педагогическом мышлении. Остаются без ответа вопросы, связанные с формированием общего стра-

тегического определения направления развития образования Украины с учетом именно особенностей трансформаций педагогического разума. Четыре столетия образование структурировалось и развивалось по большей части в режиме рассудочно-эмпирической рациональности, заложенной еще Дж. Локком и Я.А. Коменским. В последние десятилетия осуществляется переход к новой парадигме образования с учетом возможностей коммуникативной рациональности. Все это требует основательного осмысления тех трансформаций рациональности в образовании, которые способны усилить ее человеко-творческий и социально-преобразующий потенциал.

В рамках философии образования появилась возможность рефлексии не только над педагогическими практиками, но и над собственными рациональными построениями. Обновление идеи рациональности в ее специфическом проявлении – в сфере образования – не может не внести новые весомые акценты в характер обсуждения этой темы. Если говорить о денотате рациональности, то денотатом является конкретная форма реальности – мышление. Поэтому в работе делается попытка обоснования новой техники педагогического мышления. Попытка рассмотреть педагогическое мышление в онтологическом и эпистемологическом аспектах дает возможность выявить внутренние условия трансформации педагогической рациональности. Не менее значимой является и попытка саморефлексии педагогического мышления, что становится особенно актуальным при формировании критического мышления. Попытка саморефлексии осуществляется на основе как теоретических исследований, так и на основе педагогических практических концепций.



• ГЛАВА 1 •

**РАЦИОНАЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ:
ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ**

Проблемы современного образования во многом объясняются кризисом, в котором оказалась система в целом. Его причины ищут в изменениях общемирового и местного характера (политико-экономические изменения в обществе, стране, регионе и т. п.), причем «география» причин настолько многообразна и разнопланова, что и ответы на них отличаются таким же многообразием. Осмысление целостности образовательного процесса, поиск методологического обоснования позитивных, оптимизирующих стратегий как теоретического, так и практического характера, перспективы образования необходимо рассматривать и анализировать с позиции философского анализа. Именно этот раздел философии нацеливает образование на его сбалансированное взаимоотношение с культурой, обществом, человеком.

Историко-философский анализ развития образования, рассмотренный под определенным углом зрения, поможет выйти на ответы, позволяющие представить не только основания кризиса, но общую линию развития процесса образования и, в частности, его современного состояния. Этим углом зрения должен выступать некий принцип, позволяющий включать все педагогические теории и практики в единое целое. Таким принципом (стержнем, точкой отсчета, призмой), который влияет на развитие не только образования, но и на многие факторы жизнедеятельности человека, является рациональность.

Многие современные педагоги-мыслители задаются вопросом о том, на какой разум ориентируется современная педагогическая мысль, каким должен быть сегодня педагогический разум. Эти вопросы возникают не случайно. Своим «рождением» они обязаны тем сдвигам, которые происходят в образовании, прежде всего, с переходом от знаниевой парадигмы образования к компетентностной. Одним из элементов новой парадигмы является новая техника мышления, формирование которой становится задачей современного образования. Вопрос о технике мышления человека приобретает особое значение именно сегодня, когда общество переходит в новую стадию своего развития – в информационное общество.

В работе используется понятие «поле образования» и тем самым подчеркивается общечеловеческая ценность образования, его определяющая роль в формировании человека и интеллектуальных революций. Обращение к этому понятию диктуется ориентированием на методологическую линию П. Бурдьё [46; 391]. Термин «поле» в его работах выступает как одно из многомерных пространств и позиций культурного капитала. Образование в этом случае описывается как культурный капитал и в то же время как поле сил, которое конституируется самими акторами (участниками образовательного процесса) и всеми социальными сферами, которые испытывают влияние со стороны сферы образования. Для описания этого термина мы также используем и методологию Н. Элиаса, которая представляет собой своеобразную трансформацию метода антропологической интерпретации [376]. Центральное положение его теории – отказ от традиционного антропологического анализа, который концентрировался вокруг описания стабильных структур человеческого бытия, их возможностей и влияния на человека. Н. Элиас предлагает его новую интерпретацию, в которой акцент смещается с констант на изменения и на неизменные предпосылки культурной изменчивости человека. Методология дает возможность описать поле образования не как некий изолированный феномен, а как сферу общественно-человеческих связей, которая подвержена как внутренним и внешним динамическим изменениям. Наконец, еще одной методологической линией выступает концепция С.С.Аверинцева о двух интеллект-

тульных европейских революциях, связанных с определенными типами рационализма [1].

В рассуждениях о рациональности, которая реализуется в поле образования, мы подчеркиваем, что в роли обучаемого всегда находится отдельная личность, которую обучают мыслить и выражать свои мысли с помощью суждений. В то же время мышление – это общественный феномен, т. к. он основан на законах социальной коммуникации, которые присущи тому или иному социальному сообществу. Оно вмещает в себе систему правил, понятий и т. п., которые и создают инвариантный порядок мышления. На первый взгляд, кажется, что отношение между образованием и рациональным мышлением личности одностороннее: образование дает определенный способ мышления индивиду, который реализуется в многообразии индивидуальностей. Но именно отклонения от мыслительной нормы, заданной правилами, становятся источником развития мышления в целом. При переходе от одной парадигмы образования к другой именно мышление личности, которая включает осознание новых способов жизни, практики, помогает создать условия для нового мышления других личностей.

Таким образом, поле образования понимается нами как сфера институциональной организации духовно-культурной жизни человека, которая структурируется под влиянием разных типов рациональности.

1. Концептуализация рациональности: плюрализм мировоззренческих предложений

Тема рациональности не просто вошла в философию современности, она ворвалась в нее с конца XIX века и, пожалуй, нет сегодня ни одной области социума, которую не пытаются обосновать, объяснить с точки зрения этого феномена. Рациональность символизирует фундаментальную философскую проблему выяснения смысла «разумности» как предикации бытия, действия, воспитания, образования. На первый план проблема рациональности была выдвинута, благодаря процессам переосмысления «классической» проблемы обоснования знания и отказу от фундаментализма – уверенности в том, что всякое

(«подлинное») знание может и должно найти со временем абсолютно твердые и неизменные основания.

Существует огромное количество литературы, посвященной проблеме рациональности. О ней пишут А.С. Богомолов, Н.В. Генов, А.Ф. Зотов, Л.Г. Ионин, И.Т. Касавин, М.А. Кисель, Н.Г. Михай, Н.В. Мотрошилова, Н.С. Мудрагей, А.Л. Никифоров, С.Н. Обидная, В.А. Подорога, В.Н. Порус, Б.И. Пружинин, А.И. Ракитов, В.С. Степин, Г.М. Тавризян, Г.М. Федорюк, В.Г. Федотов, Е.Л. Чертков, В.С. Швырев, Н.С. Юлина и др. В работах А.С. Богомолова, В.А. Лекторского, Т.И. Ойзермана раскрываются общие концептуальные основания для характеристики рациональности. Выделяют такие ее формы, как рациональность мифа, религии, искусства, философии, гуманитарного знания [3], в основе которых лежат генетические и содержательные различия. Этот список сегодня необходимо дополнить и такой формой, как рациональность образования. Чтобы дать ей характеристику, необходимо опираться на определенные критерии. Анализ научных работ показал, что критерии определения рациональности специфичны и постоянно уточняются. Об этом свидетельствует тот факт, что в истории философии под рациональностью понимали различные феномены. Это и понятие (М. Вебер) [54], и метод (Р. Декарт) [99; 100], это и типы мышления, предрасположенность к мышлению (Р. Декарт, И. Кант) [99; 100; 147], и особый тип деятельности (М. Вебер) [54], свойство (Н. Трубников) [330] и средство достижения нового содержания знания (П. Копнин) [172], это и культура мышления (В. Швырев) [359] и социальный феномен (И. Касавин) [156].

Отмечая такое многообразие значений рациональности, П.С. Гуревич писал: «Во-первых, рациональность понимается как метод познания действительности, основанный на разуме. Это центральное значение восходит к латинскому корню *ratio* (разум). Рационализация вообще, выступающая в тех или иных формах, является общечеловеческим свойством, присущим различным сторонам человеческой активности. Она, следовательно, реализуется в философской рефлексии.... Во-вторых, рациональность трактуется многими учеными как некая структура, имеющая внутренние законы и особенности. В этой на-

правленности рассуждений научное мышление утрачивает свою монополию на “рациональность”. Вероятно, и разум перестает в данном случае быть определяющей характеристикой рационального. Речь идет уже о специфической упорядоченности, присущей различным формам духовной деятельности, в том числе и не только научной. Эта особая “организованность”, “логичность” противостоит уже бесструктурности, хаотичности, принципиальной “невыразимости”. В-третьих, рациональность отождествляется с определенным принципом, атрибутивным свойством цивилизации» [90, с. 173–175].

Есть ссылки на то, что рациональность становится основой методологического характера. Например, А.А. Новиков считает, что позиция тех, кто связывает рождение феномена рациональности с «коренным реформированием европейской философии в Новое время, которое выразилось в ее сциентизации и методологизации», представляется оправданной [246, с. 48]. Такая многозначность рациональности, «точнее – семантическая неоднозначность понятия рациональности есть, видимо, первое явное проявление той “хитрости” ratio, о которой упоминал еще Гегель», – замечает тот же А.А. Новиков [246, с. 48].

Тема рациональности была всегда прямо или косвенно представлена в философии разных периодов ее становления как одна из основных. Особенно актуальной она оказалась в философии XX–XXI века: рационализация практически всех сфер человеческого существования свидетельствует о злободневности и необходимости более детального изучения этого феномена. О рациональности в истории философии писали М. Хоркхаймер, в праве В. Хесле, в политике К. Байме. Не обошла эта тема и образование. Поднимают проблему разума в образовании Ю. Хабермас, Н. Луман. О проблеме коммуникативной рациональности, поднятой Ю. Хабермасом, и ее актуализации в образовании, пишут современные зарубежные исследователи М. Мэрфи, Т. Флеминг. Не обошла стороной эта проблема и отечественную философию образования: проблема педагогического разума рассматривается М.Д. Култаевой, И.В. Степаненко, О.Н. Грицай. Об интересе к репрезентациям разума в образовании свидетельствуют работы В.П. Андрущенко, И.А. Зязюна,

В.В. Корженко, С.В. Пролеева, И.Ф. Прокопенко, И.А. Радионовой, Т.С. Троицкой, А.В. Тягло, В.В. Шкоды и др.

Если обратиться к словарям, то в широком смысле под рациональностью понимают «общую ориентацию и стилистику мышления, доминирующую линию философского развития, идущую от Платона с установкой на разумность и естественную упорядоченность мира, наличия в нем внутренней логики и гармонии, а также убеждением в способностях разума постичь этот мир и устроить его на разумных началах» [61, с. 852]. В узком смысле рациональность – это концепция, противостоящая эмпиризму и сенсуализму. С этих позиций предлагается разум рассматривать в качестве главной формы и источника познания [61, с. 853].

Мышление человека является различным не только в разные исторические эпохи, но и в разных областях его приложения, поэтому необходимо различать универсальную рациональность и локальную, которая характеризует особенности мышления в отдельных областях теоретизирования, например, в научной рациональности, рациональности в образовании. Универсальная рациональность предполагает соответствие требованиям господствующего стиля мышления определенной эпохи [338]. Социально-историческая обусловленность стилей рациональности опосредуется стилем мышления эпохи, представляющим собой систему глобальных, по преимуществу имплицитных предпосылок мышления. Каждой эпохе присущ свой собственный стиль мышления, который складывается стихийно-исторически, он укоренен в ее культуре [338].

С мышлением связывал рациональность и С.С. Аверинцев. Анализируя исторические условия интеллектуальных революций европейской культуры, первостепенное значение он отводил способам мышления. Он выдвинул следующее положение: «Интеллектуальная революция становится из возможности фактом не тогда, когда открыт новый способ мыслить, а тогда, когда этот способ мысли доведен до сведения всех носителей данной культуры» [1, с. 4]. Первую революцию С.С. Аверинцев связывал с движением софистов и деятельностью Сократа, Платона, Аристотеля. Первая интеллектуальная революция знаменует собой становление культуры понятий, когда, само

понятие стало важнейшим инструментом античного рационального мышления. Культура выведения понятий (дефиниций) характерна и для Средневековья. И хотя проблематика этого периода характеризовалась обращением к христологическому ориентированию мышления, рационализм в целом «остался по своим наиболее общим основаниям таким, каким его создала античность» [1, с. 9]. «За специфической культурой дефиниции стоит, с одной стороны, обязательство выверять представление о любом предмете на земле или на небесах через логическую формализацию, делать представление “ответчивым” – в отличие от того, что было ранее, т. е. от донаучной “мудрости”; с другой стороны, метафизическая вера в стабильную сущность, субстанциальную форму, иерархически вознесенную над акциденциями – в отличие от того, что пришло позднее, т. е. от новой научности», – писал С.С. Аверинцев [1, с. 10].

Наличие рефлексии, обращенной на мысль и на инобытие мысли в слове, стало началом открытия гносеологической проблемы и кодифицирования правил логики. А рефлексия, обращенная на слово, открыла проблему «критики языка» и кодификацию правил риторики и поэтики. В центре такой рациональности находится техника силлогизма – «дедукция, предполагающая иерархическое движение сверху вниз, при котором общее мыслится первичным по отношению к частному: первичным прежде всего гносеологически, т. е. более познаваемым, достоверным. Но и онтологически, т. е. более реальным» [1, с. 11].

Вторая интеллектуальная революция напрямую связана с формированием европейской науки XVII–XVIII вв. Новая рациональность, с точки зрения прежней, была нарушителем всех правил, всех устоявшихся норм, ведь у нее было существенное преимущество: в отличие от зарождавшейся науки, старая рациональность давала совершенно непротиворечивый образ мира. Он был логичен и давал заряд для воображения, чего не могла дать зарождающаяся наука. Утверждается власть научной рациональности и складывается классический идеал служения знанию ради самого знания. Чтобы описать мир, создать его мысленный образ, стали использовать образы механизма и биологического организма. По И. Канту, единственной рациональностью является научная рациональность, что понимается

как «экспансия и редукция разума» [3, с. 18]. Рациональность стали понимать как требование соответствия разуму. Если Платон разум и разумное понимал с позиции гармонического соединения в нем добра, истины и красоты, то в эпоху Просвещения устанавливается так называемый «законодательный» разум и формируется модель «воинствующей рациональности» как «единственной и обязательной для всех» [211, с. 13–14]. Рациональность стали понимать как требование соответствия научной рациональности.

Научная рациональность оказала огромное влияние на понимание рациональности и в XX в. Например, К.-О. Апель, размышляя о том, как понимают рациональность сегодня, отмечает: «именно понятие рациональности чаще всего понимают как ценностно-нейтральный логический вывод или математический аппарат определенного инструментального применения» [9, с. 61]. Он считает, что «в современных условиях под понятием “рациональность” и, соответственно, “рационализация” в основном имеют в виду не разнообразные формы рациональности, а, прежде всего, однородное и однозначное, то, что может быть противопоставлено *иррациональному*, или – в определенном понимании – *нерациональному*» [9, с. 61].

Новое понимание рациональности стало формироваться не только под влиянием развития науки. Наступление индустриализации и новых отношений в обществе стали теми предпосылками, на основе которых начинает меняться мышление человека, что было подмечено М. Вебером. В результате в истории философии сложились три модели рациональности: классическая с идеей могущества Разума, методологическая, в центре которой проблемы научной рациональности, и социально-культурная модель, выдержанная в русле идей М. Вебера [280].

Но «современная философская мысль все более склоняется к убеждению о многообразии форм рациональности, их исторической обусловленности, определяемой в значительной мере личностью мыслителя и особенностью эпохи. Философия настаивает на пересмотре и расширении границ “классической” доктрины», – пишет А.А. Новиков [246, с. 49]. И подчеркивает следующее: «Стиснутый рамками узко понятой рациональности, разум не только ущемлен, но и опасен» [246, с. 49].

Изменения в понимании рациональности приобрели динамический характер с середины XX в., когда ее стали обосновывать, опираясь на язык и коммуникацию. Например, о трансформациях понимания научной рациональности свидетельствует позиция К. Хюбнера, который подчеркивает ее интерсубъективный характер, что дает нам возможность выйти на новый уровень осмысления рациональности. К. Хюбнер пишет о рациональности так: «Интуитивно с ней связаны представления о познаваемости, обоснованности, последовательности, ясности и общеобязательной принятости. Конкретные формы выражения этого – разнообразны» [355, с. 220]. И предлагает пять форм рациональности, концентрирующие в себе многообразие общезначимости, которая обеспечивает продуктивную интеллектуальную коммуникацию:

1. Семантическая интерсубъективность, «которая основывается на ясности и общей принятости понятий и построенных на них суждений» [355, с. 221].

2. Эмпирическая интерсубъективность, которая заключается, в частности, в общеобязательных фактах, принятых как эмпирическое обоснование суждений.

3. Логическая интерсубъективность, в соответствии с которой «рационально обоснованными считаются такие высказывания, которые являются результатом логического вывода» [355, с. 221].

4. Операциональная интерсубъективность, которая отображает определенный способ деятельности. На такой операциональности, технологичности основывается большая часть производственной деятельности.

5. Нормативная интерсубъективность, т. е. в ясности, общепонятности, в единодушии относительно правил поведения и в ориентации на определенный ценностный контекст. «Хотя норма и есть одновременно руководством к действию и в операциональном смысле часто не отличается от последнего, но зато со словом “норма” обычно связаны определенные ценностные ориентации» [355, с. 221–222].

Как видно из перечисленных значений рациональности первые три ее определения даются через понятие «интерсубъектив-

ность», где подчеркивается общезначимость употребляемых понятий. Остальные два связаны с особенными характеристиками человеческой деятельности, прежде всего производственной, где вырабатывается своего рода «руководство к действию».

Такая позиция в определении рациональности, как «руководство к действию» присутствует в размышлениях современных и отечественных, и зарубежных исследователей. Для нашего исследования эта позиция станет основополагающей.

Французский философ и методолог Г. Башляр предложил программу защиты и обновления рационалистических позиций, получившую наименование «новый рационализм», который, по его мнению, вырастает на основе структуры и эволюции духа. Позиция Г. Башляра состоит в изменении вектора движения понимания рациональности, а именно – от эпистемологической позиции рационализма к опыту, что получает у него название «прикладной» рационализм [21, с. 163]. «Этот “прикладной” рационализм, рационализм, который воспринял уроки, преподаваемые реальностью, чтобы превратить их в программу реализации, обретает тем самым, на наш взгляд, некое новое преимущество. Для этого ищущего рационализма (в отличие от традиционного) характерно то, что его невозможно практически исказить» [21, с. 163]. Г. Башляр настаивает на том, что любое упорядоченное явление теоретического характера более богато, чем природный феномен [21, с. 163] и применение его на практике рационально оправдано.

На такую особенность рациональности указывал и В.С. Швырев. Он занимает двойственную позицию. С одной стороны, подчеркивает, что рациональность необходимо рассматривать как «определенный тип работы сознания» [359, с. 105] и связывает кризис идеи рациональности с «размыванием четких критериев рациональности» [359, с. 105]. В то же время он утверждает, что «проблема рациональности в принципе шире проблемы рациональности в науке и в теоретическом познании вообще. Она охватывает не только рациональные формы сознания, познания и знания, но и основанные на рациональном сознании способы человеческого действия, поведения» [359, с. 105]. В этих определениях присутствует элемент трансформации, который затрагивает глубину понимания рациональности и характеризуется как ее всеобъемлющий процесс.

Представители постмодернизма стали понимать рациональность в новом контексте. Они ориентируются на лингвистическую модель мира, по которой мир стал рассматриваться как текст, мультиверсум дискурсов. Формируются две полярные позиции, по-разному оценивающие рациональность – апологетическая и деконструкционистская [112]. Анализ изменений в понимании рациональности обращает внимание на то, что происходит трансформация и самого понятия «рациональность», и трансформация парадигмы рациональности [211, с. 13].

«Рациональность» стали понимать в контексте «пространства текстов», «логического пространства». Понятие «логическое пространство» ввел Л. Витгенштейн и определил его так: «Логическое пространство определяется как пространство всего того, что возможно логически» [57, с. 18.]. А чуть позже в «Философских исследованиях» он охарактеризовал логическое пространство как пространство знаков, текстов и знаковых конструкций: логическое пространство предстает как порядок возможностей, в котором мир и мышление совпадают, а сущность мышления заключается в возможности представлять порядок мира, т. е. порядок возможностей, который должен быть общим для мира и мышления: «Мышление окружено неким ореолом. Его сущность, логика, представляет (darstellt) порядок мира, притом порядок априорный, то есть порядок возможностей, который должен быть общим для мира и мышления. Но кажется, что этот порядок должен быть крайне прост. Предваряя всякий опыт, он должен всецело пронизывать его; сам же он не может быть подвластен смутности или неопределенности опыта. Напротив, он должен состоять из чистейшего кристалла. Но кристалла, явленного не в абстракции, а как нечто весьма конкретное, даже самое конкретное, как бы наиболее незыблемое (Harteste) из всего существующего. Владея языком, нам кажется, что в каждом предложении языка, даже самом расплывчатом, должен быть совершенный порядок...К своеобразной иллюзии, о которой идет речь, с разных сторон примыкают и другие. Мышление, язык кажутся нам теперь единственным в своем роде коррелятом, картиной мира. Понятия “предложение”, “язык”, “мышление”, “мир” представляются рядоположенными и эквивалентными» [58, с. 121].

Л. Витгенштейн предлагает концепцию пространства знаков, по которой логические исчисления и онтология опытного мира сливаются в неразделимое целое. Он устанавливает связь между понятием «рациональность» и понятием «логическое пространство», «пространство знаков». Само «пространство» тесно переплетается с понятием «открытость», которое понимается как одновременное присутствие его, пребывание в нем и преодоление его абсолютизации. Английский философ говорит о логическом пространстве как пространстве знаков, в котором возможные мир и мышление совпадают, а само логическое пространство открыто к грядущим трансформациям.

Такое утверждение, в свою очередь, имеет непосредственное отношение к проблеме понимания рациональности, отличной для Нового времени. Пространство знаков Модерна предполагает, что логика взаимодействия знаков во всех таких пространствах одна. А представители Постмодерна стоят на других позициях в определении рациональности как логического пространства. У каждого пространства текстов есть свой способ организации, который «задается не классической логикой, а логикой разногласий, диссенсуса, распри. Собственно поэтому тексты, сосуществующие в едином постмодернистском лингвистическом пространстве, могут противоборствовать друг с другом» [211, с. 17].

Представители Постмодерна не отвергают формальной логики, они руководствуются ее построениями, ее закономерностями. Но считают, что каждому новому пространству соответствует свой тип рациональности, который характеризуется доминирующей в нем логикой взаимосвязи знаков и знаковых образований. Воинственную практику рациональности Модерна они стремятся ослабить, смягчить, либерализировать, благодаря обращению к эмоциональным составляющим, к развитию плюрального подхода, который не вписывается в практику законодательно-административной рациональности. Причем, их критика распространяется не на саму рациональность и на ее новое понимание, а на то общество, которое приходит на смену общества Модерна. Как Сократ и Платон были недовольны софистами, которые не принимали их требования о необходимости нового мышления, основанного на понятиях, как Ф. Бэкон,

Дж. Локк не принимали схоластического умозрительного мышления, отдавая предпочтения опытной науке, так Ж.-Ф. Лютар, Ж. Деррида, Р. Рорти, П. Бурдьё, Ж. Бодрийар и др. говорят о новом мышлении, отличном от сегодняшнего, не с восторгом, а скорее с недовольством.

В результате такого многообразия определений рациональности, целесообразно рассматривать рациональность в образовании неоднозначно. Первое, что необходимо подчеркнуть, рациональность в образовании выступает в виде человеко-творческого потенциала, и именно образование демонстрирует на практике эту значимость рациональности. Следующее определение рациональности связано с мышлением: рациональность – это движение мысли, предполагающее наличие норм, правил, которые определяют стандарты мышления в виде объективированного человеческого опыта. Рациональность в таком ее понимании рассматривается нами как техника мышления.

Наконец, нами актуализируется современное понимание рациональности, а именно – как способа человеческой деятельности. Принцип организации этой деятельности мы сформулируем ниже.

2. Формальный и содержательный уровни рациональности

Образование нацелено на приобщение учащихся к процессу получения знания, поэтому в центре нашего внимания оказывается процесс познания. Рациональное познание представлено двумя разновидностями: логико-понятийным и ценностно-гуманитарным. Само познание предполагает существование таких «порождающих структур, которые организуют индивидуальную интеллектуальную деятельность, усиливают индивидуальный психический аппарат и делают результаты его работы общезначимыми, воспроизводимыми, объективными и рациональными» [5, с. 9].

Однако т. к. денотатом рациональности является мышление, что позволяет говорить о ее технологической составляющей, то традиционно рациональное познание ассоциируется с деятельностью логического мышления. Оно проявляется в науках есте-

ственно-математического, технического и обществоведческого направлениях.

Предметом познания этих дисциплин выступают идеальные абстрактные объекты (природные, социальные), взятые вне человеческого ценностно-смыслового измерения. Логико-понятийное рациональное познание нацеливает на выявление всеобщих и объективных закономерностей. Познание такого вида полностью устраняет субъективно-психологическую компоненту, ориентируя на безличностный характер получаемого знания. Язык этого вида рационального познания строго определен смысловыми конструктами, где господствуют выводные процедуры обоснования новых теоретических моделей объяснения.

Выше мы отметили интересубъективную характеристику рациональности. Следовательно, мышление выступает не только как процессуальная деятельность, которая подлежит нормированию и организации, но и как интересубъективная смыслопорождающая деятельность сознания. Если предметом исследования выступают объекты, концентрирующие в себе гуманистическое измерение, следовательно, в мышлении акцентируются идеи, цели общечеловеческого характера. Поэтому процедуры выводного характера представлены мышлением как высшей ступенью познания, как совокупностью умственных процессов, лежащих в основе познания, и в то же время представлены мышлением в виде идеального освоения мира в формах идей, ориентированных на определенные ценности, цели человека. Отсюда возникает тезис о том, что рациональность включает в себя два уровня, с помощью которых возможно объяснить ее формальный и содержательный аспекты.

Наличие формального уровня позволяет говорить об определенных техниках мышления, о формально-организационном процессе мышления. С позиции этого уровня рациональности необходимо иметь в виду следующее. Логическое мышление осуществляется при трех условиях. Во-первых, должна быть в наличии система индивидуальных логических операций, таких как идентификация, обобщение, абстракция, выводы, предикации и т. п. Во-вторых, мышление функционирует, опираясь на всеобщие логические формы, придающие мышлению форму всеобщности и необходимости. Логические формы позволяют мыш-

лению приобретать дискурсивный, доказательный характер. В-третьих, логическое мышление опосредовано языком. Без языка невозможны ни коммуникационные процессы, ни рефлексия самосознания [229, с. 382].

Выделяют традиционно такие виды логического мышления, как наглядно-действенное, наглядно-образное и вербально-логическое. Если первые два достаточно трудно отделить от форм чувственного познания, то оперирование абстрактными общими представлениями связано с вербально-логическим мышлением. В свою очередь вербально-логическое приобретает на уровне повседневной жизни форму здравого смысла. Затем выделяют доказательно-выводную форму, представленную научным рассудком, и высшую форму в виде рефлексивного мышления, представленного теоретическим разумом.

Об определенных техниках мышления, характерных для европейских интеллектуальных революций, писал К. Ясперс. Он предложил такие техники, как схоластическую, экспериментальную и диалектическую [383]. Для первой правильным и, следовательно, характерным является недопустимость противоречий в мышлении того, что не противоречит само себе. Экспериментальная техника мышления в центр своего внимания ставит не феномен, а связь. Поэтому в мышлении конструируются всевозможные связи, затем идет их проверка на истинность в опыте. Работа мышления в рамках этой техники осуществляется как взаимодействие теории и практики, причем теория выступает двигателем мысли. Наконец диалектическая техника основывается на противоречиях, в которых рациональное мышление осуществляется с учетом исключения одной из ее сторон. Такая техника мышления использует метафору борьбы нового со старым.

Диалектическая техника мышления дает возможность обеспечить целостность охвата интересующего явления. Но при этом диалектическая техника мышления, представленная, например, марксистской парадигмой, игнорирует важные в социологическом плане моменты соотношения формальных и смысловых сторон нового, которое предстает как результат предшествующего развития, подчиненного логике отрицания отрицания. Ю. Хабермас замечает, что эта схема работает во всех

исторических эпохах, кроме современности. «Современность уже не получает от предыдущих эпох образцы для ориентации и задаваемые ими масштабы. Она представлена исключительно самой себе и должна черпать свою нормативность из самой себя» [Цит. по 239, с. 62].

Такая методологическая установка позволяет говорить о формировании особенностей новой техники мышления, которая основана на способности видеть не типичное, не предзаданное в явлениях, процессах и событиях, на культивировании необычного, отличного от стереотипного. Отсюда и особый настрой к противоположному. В новой технике мышления речь уже не идет о его уничтожении (отрицании) или переделывании, теперь его необходимо заметить и соотнести с остальным миром. При этом акценты необходимо ставить на изменчивости как существенном элементе мира, на чем настаивал Н. Элиас [376]. По сути, эмпирическая и диалектическая техники стали основанием для формирования второй интеллектуальной революции. Но сегодня речь идет о зарождении новой техники мышления. Например, стоя на одной позиции с Г.-Г. Гадамером, Р. Рорти настаивал на том, чтобы образование не было сведено только к обучению результатам «нормального» исследования. Задача образования сводится к переописанию себя, предстает и открывается неожиданно, в непредсказуемых ситуациях: как столкновение с парадоксальным [292]. В то же время мыслительный процесс во многом опирается на старые техники: выйти на новый виток, новый рубеж достаточно сложно и проблематично. Ясперс подчеркивал эту особенность мыслительного процесса: «Даже если мы сознательно выберем новые техники мышления, неожиданно можно увидеть цепляние за наши старые привычки мышления, которые неожиданно заставляют нас мыслить по-старому, даже если мы уже преодолели это в нашем сознании» [181, с. 94].

Смыслы (вещей, процессов, явлений) при такой технике мышления выведены из юрисдикции рефлексии и принимаются «на веру». Ученик привыкает к устойчивым, готовым представлениям о реалиях мира, он предвосхищает смыслы, а его вхождение в реальный мир ограничивается усвоением некоего объема культурных смыслов и умением оперировать ими. Такая

ситуация является следствием классической картезианской парадигмы образования Нового времени, в которой освоение мира происходит, опираясь на единственно верный рационально-логический метод мышления.

Но безликий машинный ум является только копией человеческого разума, т. к. формальный уровень рациональности не мыслим без ее второй, равноправной по силе составляющей, – содержательного уровня.

О его роли и значимости мы можем судить, если будем опираться в рассуждениях на исследования М. Вебера, который подошел к проблеме рациональности с совершенно новых позиций. Его поиски охватывают практически важные стороны социальной сферы бытия, познания, действительности. Он вводит и активно использует термин «рациональность» в виде одной из основных категорий своей социальной теории развития общества. «Рациональность – историческое понятие, заключающее в себе целый мир противоположностей», – писал М. Вебер [54, с. 95] и предложил разобраться вместе с ним, «какой дух породил ту конкретную форму “рационального” мышления и “рациональной” жизни» [54, с. 95], который принес изменения в жизнь большинства европейских стран. Процесс разрушения философского разума способствовал разрушению традиционных этических норм и ценностей, считал М. Вебер. Этот тезис он обосновывал с помощью парадокса рациональности, по которому рациональность сводится к рассудку, исключая при этом разум.

«Рациональность» стала для него одной из тех категорий, с помощью которой возможен анализ современного ему общества конца XIX – начала XX века, с помощью которой можно проследить генезис социального действия. Анализируя типы социального действия, Вебер выделял четыре типа, подчеркивая в каждом из них все более возрастающую роль рациональности. Это традиционное (определяется привычкой), аффективное (определяется непосредственными эмоциональными реакциями), ценностно-рациональное (осмысленное действие организуется системой ценностей, определяющих человеческое поведение независимо от успеха) и целерациональное действия (цели и средства их достижения сознательно избираются инди-

видом, а критерием их адекватности является успех). Указывая на возрастающую роль рациональности, М. Вебер строил свой методологический прием, удобный для объяснения происходящих в мире социальных изменений. Он был убежден, что рационализация социального действия – это тенденция самого исторического процесса. Но М. Вебер не замечал еще одной ее особенности – сама рациональность трансформируется. У него намечается двойственность подхода к пониманию рациональности. У М. Вебера это и реальный исторический процесс, и методологический прием одновременно. М. Вебер, различая идеальную действительность и реальность, вводя свои идеальные типы, специально оговаривался, что в чистом виде они в жизни не встречаются. Но активно использовал понятие «практический рационализм» и понимал его как тип жизненного поведения, который базируется на сознательной оценке мироздания и отношения к нему с точки зрения посюсторонних интересов отдельной личности.

Исторически рациональность означает возрастание роли целерационального действия с точки зрения его влияния на развитие общества. Целерациональность М. Вебера служит инструментом для описания отношения производства, обмена, учета денег и капиталов, профессиональной деятельности. Рационализируются все сферы общества, что позволяет говорить о рационализации также и образования. Рациональность бывает формальная и материальная. Материальная – это рациональность для чего-то; формальная – это рациональность «ни для чего», рациональность сама по себе, взятая как самоцель. В его понимании формальная рациональность предстает как идеальный тип, не встречающийся в чистом виде в реальном мире. М. Вебер дал установку на понимание рациональности как вытеснение целерациональным действием всех остальных видов социального действия, а именно – традиционного, аффективного и ценностно-рационального.

Наличие формального и содержательного уровней рациональности мы связываем также с концепцией объективного и субъективного разума. Эти понятия характеризуются М. Хоркхаймером в работе «Критика инструментального разума». Объективный разум он рассматривает как независимый от субъек-

тивного разума и в то же время как особую силу, присущую межличностным отношениям, отношениям между социальными институтами, общественными институтами и природой. На основе объективного разума формировались все крупные философские системы, где целью разума выступало создание иерархии всего сущего, включая человека и его цели, указывал М. Хоркхаймер.

Субъективный разум, лишенный открытости к объективному смыслу разума, лишается любой объективной силы. Даже правильная работа мышления на примере выведения умозаключений с сохранением всех формальных требований не дает объективной силы содержания, не дает общечеловеческого вектора для осуждения его содержания. Субъективный разум, лишенный объективности, теряет «то, из чего складывается его субъективность» [80, с. 60] и превращается в формализованный разум, с которым никак не связаны духовные интеллектуальные процессы. Потеряв «способность концептуализировать объективность» [80, с. 26], он может продуцировать не понятия, а пустые формальные оболочки. Более того, он может «завершиться субъективной глупостью» [80, с. 60], а мышление при этом сможет продуцировать только стереотипные идеи, которые «с одной стороны, выступают простыми целесообразными инструментами..., а с другой, – превращаются в предметы фанатического поклонения» [80, с. 60].

Опираясь на методологические линии М. Вебера и М. Хоркхаймера, на связь рациональности с идеалами, ценностями, определяющими действия индивида, мы можем выделить в структуре рациональности содержательный уровень. Эти линии дают нам возможность содержательный уровень рациональности представить как такой, где мышление реализуется в категориях «цель – средство». Недаром М. Вебер «использует рациональность для обозначения особого типа деятельности, соответствующего типу целеполагания мотивации» [298, с. 105].

Рациональность в образовании тесно переплетается с понятием «разум», что дает нам основание связывать «разумную» работу как сочетание логико-понятийных форм с ценностно-содержательными. Только тогда разум предстает в качестве фундаментальной рациональности, когда «дополняется чувственно-

стью, интуитивно-образным прозрением, всей субъективностью человека» [90, с. 186]. Как следствие этого, понимание рациональности имеет и формальную, общую, и личностно-окрашенную характеристику.

Взаимодействие различных педагогических теорий и практик привело к введению в теоретические разработки, связанные с анализом развития образования, термин Т. Куна «парадигма». Когда мы говорим о переходе из одной парадигмы в другую, то подразумеваем, что взаимодействие парадигм состоит не только в переносе методов и методик исследования из одной теории в другую, но и в привлечении выводов и следствий разных теорий для объяснения старых и новых не только теорий, но и практик. Для того чтобы раскрыть «механизмы» и особенности функционирования парадигм, необходимо четко представлять, что собой представляет сама парадигма в понимании Т. Кун. Он вкладывал в это понятие два смысла. Первый смысл: парадигма «обозначает всю совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т. д., которая характерна для членов данного сообщества» [187, с. 259]. Второй смысл связан с одним из элементов в этой совокупности, а именно — это «конкретные решения головоломок, когда они используются в качестве моделей» [187, с. 259–260]. Следовательно, парадигма — «это не только “теоретическая онтология”, но и “дисциплинарная матрица” — совокупность методологических правил, методов расчетов и методик измерений, а также когнитивных ценностей, описывающих цели научного познания», — пишет Р.М. Нугаев, комментируя причины формирования парадигм [248, с. 125]. Поэтому для теоретического воспроизведения взаимодействия парадигм образования необходимо рассматривать и их философские основания, прежде всего методологические нормы и ценности, т. к. все составляющие парадигмы оказывают друг на друга взаимодействие. Поэтому для парадигм образования необходимо выделять не только блок методологических приемов и соответствующих норм мышления, что соответствует формальному уровню рациональности, но и блок моделей понимания разума в определенный исторический период, т. е. блок ценностей, что составляет содержательный уровень рациональности.

Рациональность, выступающая в качестве основного принципа организации и функционирования парадигм образования,

необходимо рассматривать в контексте ее ценностного измерения. Необходимо учитывать, что парадигма «существует» не только в голове ученого-педагога, но и в голове практика-педагога. Парадигма – это идеальная сторона определенной научной теории, существующая как сложившаяся система идей, ценностей и норм, и определенная практика, существующая в деятельности педагогического сообщества, сплачивающая данную группу педагогов, школ. На содержательном уровне рациональности взаимодействуют такого рода факторы, как ценности, мотивации, цели, средства и т. п. элементы, выражающие то, что обозначено понятием «социокультурная обусловленность». Встреча парадигм образования – это столкновение не только их метафизических компонентов, но и столкновение ценностей и связанных с ними столкновение ценностных ориентаций разных педагогических направлений, школ.

Если мы проанализируем ценностные составляющие и механизмы их взаимодействия в пределах одних парадигм и на границе между ними, то мы увидим определенные закономерности, которые придают всему процессу сдвигов парадигм характер рационального перехода.

Весь культурный опыт человечества: система научных знаний, эмоционально-образный мир искусства, исторические традиции, система деятельности, ценностные ориентации являются компонентами содержания образования. Объем знаний постоянно увеличивается, что вызывает вопрос не только о соотношении качества образования и его содержания, но и вопрос о том, как связаны эти трансформации с изменениями в обществе. Ф.Г. Кумбс, анализируя этот вопрос еще в 50-х гг. XX века отмечал следующее: «во многих странах структура, методы обучения и содержание учебных программ за последнее десятилетие претерпели более глубокие изменения, чем когда-либо в прошлом. Они больше отвечают духу времени и более эффективны благодаря тому, что приведены в соответствие с запросами учащихся и окружающей среды» [186, с. 122].

В современном образовании тенденции к изменениям стали проявляться еще острее. Без учета содержательного уровня рациональности многие процессы в обществе не имеют объяснения. Например, в Англии, когда страна стала играть роль

«мастерской мира», необходимо было выработать особую систему подготовки технических кадров. Это было сделано, выросла численность необходимых специалистов, но к концу XIX в. такой курс образования стал невыгоден для технико-экономического развития страны. Аналогичная ситуация сложилась и в СССР: организация высшего образования была ориентирована на обучение под «заданные функции» (модель «узкого специалиста») [301, с. 7]. Сталин поддерживал эту концепцию, и на первых порах этот подход обеспечил впечатляющий рывок советской промышленности, но затем выдвигенцы-практики первых пятилеток не справились с вызовом нового витка научно-технических прорывов. Таким образом, процесс модернизации образования представляет собой столкновение различных рациональных стратегий в образовании, которые появляются, вырастают, исходя из требований культуры, экономики и ценностных запросов социума.

В странах бывшего СНГ и в Украине образование мыслилось в основном отраслевым образом. Его особенностью было то, что общество как абстрактный заказчик на образование замещалось государством, представителем которого выступали определенные организации. Эти органы задавали определенный ритм всей системе образования, благодаря программам, экзаменам, методическим органам контроля и т. п. При этом лозунг, которым руководствовались органы, сводился к «подготовке кадров». Опираясь на такую идеологию образование выступало не как фактор развития общества, а как фактор консервации определенного способа существования социальной целостности. Образование при таком подходе оказывалось конечным во времени и в пространстве. Но существенной чертой современного образования является как раз направленность на непрерывное образование. Это связано с необходимостью готовить учащихся и к социальной адаптации, и к активному освоению ситуации социальных перемен вплоть до ситуаций риска, т. е. невозможно рассматривать проблему развития современного образования без обращения к содержательному уровню рациональности.

В частности, если встает вопрос о содержательном характере педагогического знания разных дисциплин, то без учета содержательного уровня рациональности невозможно говорить о принципах формирования дидактики.

3. Специфические особенности репрезентации рациональности в образовании

Денотатом рациональности выступает мышление, рациональность рассматривается как движение мысли, репрезентированное определенными техниками мышления, в основе которых лежат механизмы действия рассудочности. Также рациональность отождествляется со стилем мышления, который на определенном этапе развития может с максимальным эффектом служить поддержанию прочности всех внутренних структур мышления с опорой не только на целостно-нормативные механизмы рассудочности, но и на механизмы гибкого реагирования, связанные с изменениями во внешних социальных сферах. Мы связываем рациональность с работой мышления, прежде всего, в теоретическом познании. В рамках такого подхода рациональность в образовании (мышление) выступает как средство достижения нового содержания знания. Само знание рационально. Оно создает особый мир идей, практическое осуществление которых является шагом на пути создания мира, наиболее полно удовлетворяющий его сущности и реализуемый на практике в социуме. В то же время в каждый исторический период знание ограничено в своих возможностях «создавать» эти идеи.

Параллельно под рациональностью мы будем понимать руководство к действиям, которое вырастает на основе целей и мотивов, и которое дает определенный теоретический аппарат для продуктивной и эффективной реализации задуманного как в практической, так и в теоретической сферах образования. Поэтому мы будем связывать рациональность в образовании с работой мышления, представленной не только теоретическим знанием, но и различными практическими видами педагогической жизнедеятельности, что будет выражать специфику рационального отношения к миру, к человеку в самом широком смысле.

Такое определение рациональности позволит нам поместить в центр исследования функциональную и содержательную роль рациональности, представленную различными культурными техниками и стилями, и связать их с практическим применением в дидактике, в частности при обращении к такой проблеме дидактики, как формирование содержательной компоненты

предметного знания. Также мы сможем выделить типы рациональности и определить их не только дидактическую роль, но и выяснить их общечеловеческий потенциал в контексте историко-культурного развития образования. Анализ рациональности в рамках философии образования позволит также рассмотреть принцип ее функционального процесса, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок (мышления) в образовании. Другими словами, станет возможным процесс обращения педагогического сознания на себя, а именно станет возможным процесс актуализации рефлексии, ее роли в педагогических практиках.

Ограничиваться пониманием рациональности только как мышлением без обращения к центральному звену рациональности – разуму, сведет ее анализ исключительно к анализу эпистемологического аспекта рациональности. Рациональность в образовании тесно переплетается с понятием «разум», что дает основание связывать «разумную» работу как сочетание логикопонятийный форм, ценностно-содержательных форм мышления и идей «разума», которая постоянно находится в фокусе внимания философских размышлений.

Все «крупные философские системы выстраивали свои позиции именно с основой на этот феномен», – писал М. Хоркхаймер [80, с. 25]. Вопрос о том, каков разум данной эпохи, как отражается его понимание на организации образовательных стратегий, стал возникать не случайно. Рассматривать проблему трансформации рациональности в образовании невозможно без ее связи с проблемой понимания разума. Вся современная цивилизация вырастает на основе принципов рациональности и с учетом их требований, однако перед нами разворачиваются парадоксальные вещи, с которыми сталкивается человек современности. Перед ним встают проблемы, которые демонстрируют несовместимость действий человека с провозглашенными от имени разума идеалами. Это находит выражение во всех сферах жизнедеятельности человека, и образование не является исключением. Это один из ответов, объясняющий кризис не только идеи «разума», но и кризис в образовании. Ответ на вопрос, каков разум современной педагогики и как он должен реализовываться в практической педагогической деятельности, поможет

получить ответы на следующие жизненно важные для сегодняшнего образования вопросы. Какими типами рациональности «руководствуется» современное образование, какие типы педагогической рациональности становятся наиболее эффективными в современной парадигме образования?

Разум человека современности «становится самостоятельной и независимой составляющей в решении каких-либо вопросов и проблем. В любом деле должен быть задействован не только ресурс власти, богатства, силы, но и ресурс разумности, соответствующей интеллектуальной высоте и профессиональной компетентности. Только когда этот ресурс становится полноправным участником дела, тогда определяется его движение, само дело становится цивилизованным. Причем разум тут необходимо рассматривать не как индивидуальную способность размышления, а как продукт интеллектуальной культуры человечества, представленного в виде независимого компетентного интеллектуала» [276, с. 33]. Идея разума расценивается как общецивилизационный принцип.

Эпистемологический аспект рациональности связывают с эпистемологическими формами рациональности, представленными доказательностью, логичностью, истинностью, разумностью, эффективностью, экономичностью и т. п. В рамках эпистемологического аспекта они предстают как формы выражения тождества рационального и разумного. Поэтому рациональность истолковывают как разумность, т. е. как наличие правил, норм [330, с. 152–153]. И в этом случае нормы и правила определяют стандарт рациональности, что выражается в виде «власти прошлого объективированного опыта» [330, с. 152–153].

Онтологический аспект предполагает включенность в рациональность идеи «разума». Г.Г.Ф. Гегель четко разграничил рассудок и рациональность. Он не сводил рациональное только к движению мысли по заранее определенной логической форме. У него рациональное включает не только рассудок, но и разум. «Рассудок определяет и твердо держится за свои определения; разум же отрицателен и диалектичен. Ибо он разрешает определения рассудка в ничто; он положителен, ибо он порождает всеобщее и постигает в нем особенное. Подобно тому, как рассудок обычно понимается как нечто отдельное от разума во-

обще, точно также и диалектический разум обычно признается чем-то отдельным от положительного разума. Но в своей истине разум есть дух, который выше их обоих; он есть рассудочный разум или рассудочный рассудок» [70, с. 78]. Рассудок, по Г.Г.Ф. Гегелю, дискурсивен, зато разум – интуитивен. Именно разум способен «выдвигать» новые идеи, не следующие законам формально-логической дедукции из предшествующего знания, он может ломать старые логические построения и создавать новые. Не всегда рассудок в полной мере может оценить идеи разума. Иногда они несовместимы со здравым рассудком, но иногда идеи разума дают возможность «выйти» из старого мира и «войти» в новый мир.

«Разумность несет на себе черты конкретно-исторических форм разума. Соответствие рационального знания мышлению эпохи – очевидно», – пишет И.Т. Касавин [156, с. 155], хотя тут же оговаривается, что момент соответствия не исчерпывает рациональности. Ю. Хабермас, продолжая традицию гегелевского понимания разума, обращает внимание на то, что понятие «разума» обесценивается и сводится к рассудку. «Критика разума в том виде, в каком он исходит из идей новых философов и некоторых французских постструктуралистов, низвергает себя, обесценивая себя средствами самой критики... То, что в этих кругах ниспровергается под именем “разума”, есть всего лишь целерациональность, раздутая до целого, субъективность, упорствующая в своем самоутверждении. Иной раз не верят своим глазам: а не утрачено ли полностью некогда почтенное различие между рассудком и разумом? М. Хоркхаймер и Т. Адорно говорят об “инструментальном разуме” – ироническое выражение, которое означает, что сегодня целерациональность, понимаемая в духе Макса Вебера, угрожает узурпировать место разума и тем самым вызвать тоталитарные последствия, например, в деятельности государственной бюрократии, которая ошибочно полагает себя центром и вершиной общества» [346, с. 84].

Об онтологической связи разума с жизненной реальностью напоминал Т. Буркхардт: «Разум должен способствовать прояснению наших проектов бытия» [47, с. 151], а М. Хоркхаймер уточнял: это и есть основной вопрос философии – как методическую и настойчивую попытку принести в мир здоровый разум

[80]. Действенность потенциальной силы разума подчеркивал П.В. Копнин и считал, что разум способен сломать сложившуюся ранее систему знаний, но тут же «неминуемо попадает в другую систему, он сам создает основы для возникновения этой новой системы и ее логики» [171, с. 218].

Обоснование онтологического аспекта рациональности, таким образом, предполагает наличие идеи «разума» в смысле трансиндивидуальных структур, которые выражаются по-разному, на конкретно-историческом «языке», зависящем от исторической эпохи и представляющем тот или иной тип рациональности. Но, с другой стороны, наличие разума является возможностью его реализации в человеческой деятельности, в языке, в мышлении, что требует наличия субъективности, выявления ее существования, которая не только «живет» в режиме этих трансиндивидуальных структур разума, но не характеризуется постоянством. А это уже связано с описанием трансформации рациональности, когда сама рациональность предполагает и оценку, и преодоление этих структур. Такие преодоления предполагают ряд последствий, которые необходимо рассматривать как формирование и действие конкретных типов рациональности.

В век развития науки, техники рациональность связывают с научной рациональностью. Сущностью культуры XX–XXI вв. стала сциентизация, а нормы и стандарты научной рациональности приобрели нормативность для рациональности вообще как таковой. Влияние научно-технического прогресса стало своего рода питательной средой, грунтом, на основе чего вырастает установка того, что научной рациональности уже не нужно «оправдываться» перед стандартами, заложенными философией. А вот «дело философии теперь повернулось так, что оправдательную позицию приняла именно она: именно философия и рациональность должны быть определены в соответствии со стандартами рациональности, установленной наукой», – замечает В. Карр [155, с. 190]. В середине XX в. появляется ряд работ, в которых выдвигается требование нового понимания научной рациональности. М. Мамардашвили, характеризуя классический и неклассический идеалы научной рациональности, ставил акценты на метафизической традиции понимания

рациональности, но в то же время подчеркивал ее связь с жизнью, живыми явлениями и процессами. «На протяжении XX в. просматривается процесс трансформации установок классической метафизики. Этот процесс определяется как становление “неклассического идеала рационального знания”, или “неклассической рациональности”. В классическом завершении философия и наука (XIX–XX вв.) задают полную онтологию разума, который наблюдает объективные физические явления, знания о которых находят и выстраивают в науке. Эта онтология и есть “рациональность”, или “идеал рациональности”. Неклассическая же проблема онтологии разума уходит своими корнями в те изменения, которые возникают в XX в. – в связи с окончанием внедрения осознанных и жизненных явлений в научную картину мира» [221, с. 3]. У М. Мамардашвили понимание рациональности классического образца переплетено с научной рациональностью. Подход к рациональности в образовании, предполагающий опору на ее связь с научной, присутствует в отдельных исследованиях. Например, С.В. Власова пишет об идеале «рациональности» в образовании, но сводит ее к идеалу только научной рациональности [60]. Для образования обращение к научной рациональности стало естественным процессом. Но сводить рациональность в образовании только к научному ее типу невозможно и ошибочно.

Мы в решении проблемы обоснования того, каким является педагогический разум, опираемся на выводы академической философии XX в., в центре внимания которой оказалась проблема интерсубъективности сознания. Переход современной философии от парадигмы философии сознания к парадигме философии языка и интерсубъективности корнями уходит в философию Э. Гуссерля, который предлагал отказаться от философии сознания в пользу «жизненного мира» и интерсубъективности. К. Ясперс, М. Бубер, О.-Ф. Больнов актуализировали экзистенциальное понимание коммуникации. Представители Франкфуртской школы сформировали «пояснительно-оценочный принцип общественных институтов как таких, которые существуют не только для избранных, но и для всех» [307, с. 7]. К.-О. Апель соединил интерсубъективность с рефлексией, которую В. Хесле охарактеризовал как «рефлексивную транс-

цендентальную философию» [407, с. 109], с помощью которой стало возможным окончательное обоснование разума как коммуникативного. Стала понятной и критика разума, развернувшаяся в начале XX века: ведь разум в то время стал редуцироваться в понятие «рациональность», а рациональность, в свою очередь, стала сводиться к простой рассудочности [82].

В философии языка и интересубъективности происходит процесс «реабилитации практического разума и защита его от scientистских и технократических деформаций» [125, с. 30]. У И. Канта категорический императив отображает переход от конвенциональной морали к постконвенциональной морали разума. В золотом правиле Библии («Как ты ко мне относишься, так и я к тебе отношусь») принцип всеобщности еще не артикулируется, т. к. последней инстанцией здесь выступает отдельный субъект, и только предполагается, что истинность этих отношений гарантируется Богом. У И. Канта наблюдается разрыв с эгоцентризмом, но одновременного разрыва с монолизмом еще нет, т. к. общезначимость артикулируется вне интересубъективности.

Коммуникативное же понимание разума преодолевает монолизм мышления. С практической точки зрения, это означает «создание институций дискурсивного обоснования на основе метainституций речи, которые могут осуществиться благодаря такому развитию коммуникации, которое характеризуется широкой демократизацией всех сфер общества» [125, с. 129]. Речь идет о создании универсалистской этики, которая утверждает, что моральный принцип выражает интуиции не какой-то определенной культуры, эпохи, а является общезначимым. Этот принцип универсализации должен работать в конкретных жизненных формах и социальных структурах определенного общества, обеспечивая моральную либерализацию его системы. Разум выступает в данной парадигме носителем идеи коммуникативной рациональности, согласно которой только те ценности жизненного мира приобретают одновременно общие значения, которые отвечают принципу универсализации взаимности, т. е. могут быть приняты всеми другими членами любой другой культурной общности [125, с. 133]. Механизмом функционирования этого принципа (универсализации) стала коммуника-

тивная рациональность. Ю. Хабермас, например, обращаясь к коммуникации как к базовому социальному компоненту, видит в ней повседневную практику частных жизненных миров и рассматривает процессы коммуникативной рационализации жизненных миров в качестве структурирующих общественность. Вопрос состоит в том, будем ли мы использовать в данной работе понятие «коммуникативной рациональности» в том смысле, в котором его употребляет Ю. Хабермас.

Ю. Хабермас предложил рассматривать историю как процесс рационализации общества, который может быть понят двояко: как рационализация инструментального действия, которая повышает эффективность вторжения в окружающую среду, и как рационализация социального взаимодействия – коммуникативного действия, ведущего к устранению отношений принуждения, которые незаметно встроены в структуру коммуникации. Ю. Хабермас, рассматривая рациональность через призму ее связи с применением знания, подчеркивал, что монологическое использование знания сводится к целерациональности или когнитивно-инструментальной рациональности. Если отталкиваться от коммуникативного использования знания в речевых действиях, то перед нами – коммуникативная рациональность [49, с. 89]. Если когнитивно-инструментальная рациональность представлена как основанная на знании способность манипулирования не только вещами, но и событиями, то коммуникативная рациональность выступает как способность достигать взаимопонимания относительно вещей и событий.

Ю. Хабермас выступил с утверждением о том, что в ходе модернизации осуществляется не только экспансия рациональности, но и высвобождается потенциал коммуникативной рациональности. Первая способствует росту господства человека над природой, а вторая приводит к лучшему пониманию обществом самого себя, помогает утвердить более справедливые общественные институты [49, с. 65]. Ю. Хабермас настаивал на несводимости коммуникативного действия к целерациональному действию как единственной модели для объяснения социального действия, представленной М. Вебером. Он расценивал это как ошибку. Инструментальное действие основывается на технических правилах и зависит от истинности эмпирического

знания, на котором оно основано. А социальное взаимодействие реализуется нормами, которые Ю. Хабермас определяет, отталкиваясь от концепций Дж. Мида и Т. Парсонса как поведенческие ожидания.

Коммуникативная рациональность в интерпретации Ю. Хабермаса – это тот тип рациональности, без которого невозможно современное пространство образования. Изолированный индивид не может сам по себе следовать каким-то правилам, именно поэтому К.-О. Апель критикует не только монологизм Р. Декарта, но и рассуждения о языке Ч. Пирса, М. Хайдеггера, Г.-Г. Гадамера, Л. Витгенштейна. «Говоря “я мыслю”, я имею в виду отнюдь не все, что мне приходит в голову. Ведь предполагается, что я мыслю как философ, то есть с претензией на значимость. Это притязание на универсальную значимость, которое в свою очередь требует аргументационной структуры. Поэтому следует заявить: “Я аргументирую”. Аргументируя же, я всегда априорно предполагаю коммуникативную общность. Ведь у меня имеются универсальные притязания на значимость. Мое мышление не желает ограничивать свою значимость методико-трансцендентальным солипсизмом: оно претендует на значимость в неограниченной коммуникативной общности» [8, с. 27]. К.-О. Апель настаивает на том, что объективность мира невозможно рассматривать без коммуникативного измерения: объективность должна быть дополнена коммуникацией, что станет своеобразным балластом для сциентически ориентированного Логоса [8]. «Мое мышление не желает ограничивать свою значимость методико-трансцендентальным солипсизмом: оно претендует на значимость в неограниченной коммуникативной общности» [8, с. 27].

Опираясь на такое понимание коммуникативной рациональности в образовании, создается возможность гармонизировать процессы обучения и воспитания. Эта возможность связана с уверенностью представителей коммуникативной рациональности в том, что к правилам аргументации относятся правила фундаментальных этических норм. К.-О. Апель замечает, что, по Л. Витгенштейну, учить языку – это значит осуществлять натаскивание [8, с. 29], но с опорой на коммуникативную направленность бытия, учить языку – это значит подниматься на

более высокий уровень, чем простое натаскивание. К.-О. Апель считает: находиться в дискурсивной общности языков, следовательно, выдвигать на передний план дискурса моральные предпосылки [8, с. 31]. Этическая составляющая ориентирует образование на самоуважение, толерантность, а главное – на ответственность. Перед будущим гражданином общества выдвигается задача формирования «ответственного разума» [9, 109], что имеет огромное значение в сфере образования.

На наш взгляд, обучение языку предполагает наличие в человеке такой способности, как открытость к бытию в виде общечеловеческой характеристики. Поэтому в данном исследовании мы будем понимать коммуникацию в более широком смысле, как одну из основ человеческой жизнедеятельности, нацеленной на взаимодействие с другой культурой; как универсальную реальность общественного существования, которая разворачивает перед педагогом и учащимся возможности различного характера. Коммуникативная рациональность как особый феномен бытия позволяет координировать угол зрения на проблемы гносеологического характера в образовании, на проблемы феноменологическо-герменевтического понимания работы мышления в педагогических практиках, на проблемы содержательной компоненты педагогического знания, на проблемы структурной организации учебного процесса с поисками методик преподавания. Обращение к коммуникативной рациональности пронизывает всю дидактику: организацию процесса обучения, содержательную компоненту образования, процесс обучения и его внутреннюю структуру, формы организации процесса обучения и т. п. Если же опираться на К. Хьюбнера, то все пять определений рациональности, данные им, находят свою реализацию в педагогической практике, которая ориентирована на интерессубъективность и, следовательно, на коммуникативную рациональность.

А вот понятие стратегического действия будем понимать таким, каким его предлагает Ю. Хабермас. Действие, ориентированное на успешную реализацию и оцененное с точки зрения следования техническим правилам и эффективного вмешательства в события, получает наименование инструментальное. А действие, ориентированное на следование правилам рационального выбора, которое будет способствовать принятию оп-

понентом рационального решения, называется стратегическим.

Говоря о рациональности в образовании, мы подчеркиваем ее историческую изменчивость, основанную на различном понимании разума. Так, например, для европейской системы образования, получившей мощный толчок благодаря деятельности Я.А. Коменского, стала характерной чувственно-эмпирическая направленность развития образования, в основе которой лежал тезис о том, что источником научного знания являются чувственно воспроизводимые факты опыта. Это был переход к совершенно новому типу рациональности, ведь «переход рассудка в разум осуществляется в различных формах, самой типичной из которых является выход за пределы сложившейся системы знаний на основе выдвижения новых идей» [171, с. 220].

Поэтому обращение к идеалу «разума» в образовании становится и оправданным, и необходимым. Говоря о трансформациях рациональности в образовании, мы подчеркиваем ее историческую изменяемость, основанную на различном понимании разума. Это определяет, во-первых, ее культурно-исторические особенности. Во-вторых, акцентируется ее динамизм, отвечающий соответствующим изменениям в социуме, который также реагирует на смены понимания разума. Несмотря на то, что образование как сложная и малоподвижная сфера общественной жизни в малой степени подвержена изменениям, она отчетливо отражает все те изменения, с которыми сталкивается человечество в своем развитии. В-третьих, эти изменения являются следствием активизаций определенных типов рациональности, что непосредственно имеет место в педагогических практиках. На наш взгляд, проблемы рациональности в педагогике связаны с наличием и использованием различных типов рациональности, что и позволяет выдвигать тезис о ее трансформациях. Этот тезис находит свое подтверждение и в высказывании Н. Лумана, который, развивая мысль В. Вельша, предлагал «педагогический разум расценивать как дискурсивный, гетерогенный, трансверсальный» [412, с. 198]. Такое определение требует соединения в самой рациональности в виде синтеза разных типов рациональности, ее различных разновидностей.

Проблему рациональности в образовании необходимо рассматривать в контексте теории образования, потенциал которой

содержится в исследованиях Т. Парсонса, М. Вебера, Н. Лумана, Ю. Хабермаса. Они фиксируют переход от «внутренней» эффективности значения системы образования к «внешней», что определяется ее взаимоотношениями со всеми системами общества и жизненным миром. Это означает, что рациональность необходимо рассматривать в широком контексте, прежде всего, в ее соответствии или несоответствии практическим ценностным представлениям.

Структурной дифференциации современного общества отвечает трехуровневая концепция проявлений рациональности в образовании. Ее сущность заключается в том, что проявления рациональности можно дифференцировать соответственно трем институциональным плоскостям, каждая из которых может быть подчинена определенным функциям и определенным типам рациональности. Они помогут очертить то смысловое пространство реализации рациональности, которое даст нам возможность представить материал, анализ которого необходим для данной работы.

Проявление рациональности в образовании дифференцируется соответственно трем институциональным плоскостям. Каждая может быть подчинена соответствующим социально-образовательным функциям и соответствующим типам рациональности. Первая плоскость связана с взаимообусловленностью общественно-социального состояния образования и социума. Она представлена наличием соответствующего социального заказа, что отражается в определенном содержании учебных программ. Последние отвечают не только требованиям данного социума, но и уровню развития науки в нем. Благодаря реализации рациональности в этой плоскости, идет процесс коэволюционного характера между обществом и образованием на основе сближения ценностей, целей. Проблематика рациональности в этой плоскости развязывается благодаря формированию содержательной компоненты педагогического знания разных дисциплин, нацеленной на социальный заказ общества.

Вторая плоскость связана с функционированием образования как системы, имеющей свой собственный смысл развития. М. Вебер выдвигал идею того, что в процессе модернизации западная культура распадается на самостоятельные ценност-

ные сферы со своими собственными правилами. В дальнейшем Т. Парсонс рассматривал образование как систему и выделил интегративные механизмы, обеспечивающие координации взаимодействия в ней. Среди четырех основных подсистем присутствует подсистема воспроизводства социокультурного образца взаимодействия, к числу которых относится институт образования. У Т. Парсонса внимание сосредоточено на отношении системы к окружающему миру, задача которой – сохранение границ, отделяющих ее от окружающего мира. В дальнейшем Т. Парсонс, а вслед за ним и Н. Луман указывали на выделение специализированных автономных подсистем [212].

Система института образования возникает как наличие определенного комплекса целенаправленных действий, ориентированных на успех. Система не нуждается в жизненном мире, функционирует самостоятельно, что ведет к отделению от него. В этом, по мнению Ю. Хабермаса, проявляется суть модернизации, что ведет к ряду как достижений, так и проблем [49, с. 129]. Рациональность образования в этом случае «ориентируется» на тот вклад, который вносит сама система образования в общественную жизнь, качество которой возможно улучшить за счет повышения уровня образования и образованности в социуме. Проявление рациональности ориентируется на развязывание комплексной проблемы функционального управления автономной системой образования, где учитывается коллективное видение ее развития сообществом ученых-педагогов и педагогов-менеджеров, управленцев. Специфическая особенность рациональности в этой плоскости определяется управлением в сфере образования, учитывающим элементы менеджмента образования национального и международного значения. Развязывание проблем рациональности в этой плоскости связано, прежде всего, с разработкой и внедрением новых педагогических технологий, основанных на новейших научных открытиях.

Третья плоскость очерчивается рамками персонального действия. В этой плоскости проявление рациональности осуществляется как способ действия, руководство к действию, ориентированный на реализацию альтруистских целей. Здесь могут действовать различные типы рациональности с целью достижения определенного уровня знаний, выработки соответ-

ствующих позиций и методов, эффективности использования специфических подходов в данном контексте, оправдания соответствующей методики в конкретном вузе, предмете, школе и т. п. Рациональность в образовании этой плоскости – это то, что имеет реализацию и в научной теории, и в практической деятельности. Процесс создания теорий, программ, методов, способов, способствующих выходу за пределы прежних теоретических построений, одновременно и непосредственен, интуитивен, и рационален, продуман. Интуитивен не потому, что он ничем не обусловлен: его невозможно объяснить только логикой развития образования. Он обусловлен, с одной стороны, всей сложной системой взаимодействия мира социума и мира образования. С другой стороны, он обусловлен формированием практических позиций педагогов-новаторов, стремящихся «уловить» изменения, происходящие в педагогическом мышлении.

Попытка проанализировать образование сквозь призму трансформации рациональности, с учетом коммуникативного и трансверсального понимания разума – это осознание того, в каком направлении движется человеческая мысль, а вместе с ней и педагогический разум относительно историко-социального контекста. Наше задание сводится к тому, чтобы проследить, как в образовании шел процесс трансформации рациональности, который необходимо рассматривать, отталкиваясь, во-первых, от теоретических размышлений крупнейших философов и философских систем, во-вторых, от материала, представленного педагогическими практиками. Невозможно не учитывать и социокультурные особенности развития общества, которые также выступают детерминантами трансформаций рациональности.



• ГЛАВА 2 •

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЛИКАЦИЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В ОПЫТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Предметно-интеллектуальная рациональность софистической культуры и зарождение логико-риторической рациональности

Чтобы выяснить, какие типы рациональности присутствовали и влияли на формирование образовательных стратегий в Античности, необходимо очертить рамки той плоскостной сферы, в которой разворачивались размышления, споры вокруг этого вопроса. В Античности тема рациональности обсуждалась в границах этического, поэтического, онтологического и гносеологического полей. В дальнейшем эти составляющие будут разъединены, но у древнего грека они представляли собой своеобразный синтез, а понимание образования как единого целого было невозможно без учета одной из перечисленных выше составляющих. В целом греческое образование возможно охарактеризовать как антропо-онтологическое, которое со времен Платона получила название пайдейя.

Для эпохи Гомера характерно наличие аффективно-наивной рациональности, представленной синтезом эмоциональной чувственности, рассудочности и эмпиризма. Гомер дает нам материал, на основе которого мы можем проследить условия зарождения основ рациональности. Аффективность присутствует на протяжении всей сюжетной линии древнегреческого эпоса. Персонажи Гомера постоянно рассуждают, их состояние души всегда открыто для понимания, они не совершают необдуманных поступков, предлагая слушателю рассказ о движении своих мыслей. В самом повествовании мотивы действий всегда аргу-

ментируются, а сам автор выстраивает цепочку причинно-следственных связей событий, действий персонажей. Гомер пытается словесно выразить не только «мысленные повороты» своих героев, но и выразить в словах их телесные движения, как бы отождествляя одно с другим. Однако становление героев не сводится к образованию как просвещению: для них существенное значение имеет тренировка памяти, воли, практических навыков. Воспитание отличается от жестко детерминированной патерналистской схемы. Хотя присутствие старших, отягощенных опытом старейшин, наблюдается постоянно, однако они строят свои отношения с учениками на основе стремления найти признание, благодаря своей опытности, личному примеру, здравым рассуждением. Принимаются во внимание доводы, как учителя, так и ученика.

Ксенофан провозглашает новую форму образования, арете – интеллектуальное образование [142, с. 219]. Оно снимает и концентрирует в себе все прежние идеалы. В своих речах, стихотворениях Ксенофан подчеркивает силу ума, с помощью которого возможно создавать в государстве право, законы, порядок и благополучие. Он обращает внимание на тех, кто силой мысли, умением философствовать, а не физической и тем более не денежной, добивается в жизни определенного положения и уважения со стороны своих сограждан. Именно ему принадлежит идея «человека образованного», такого, который добивается положения в полисе, благодаря своим интеллектуальным заслугам.

Формирование греческой пайдеи переплетается с попытками построения теории достоверного, аподиктического знания, которое можно использовать на практике. Представители Милетской школы ставили ударение на наивной рациональности с ее накопительным подходом к пониманию мира. Однако уже Гераклит констатирует, что «многознание не научает пониманию» [142, с. 225], становясь творцом философии, чье революционное значение заключено в глубокомысленном высказывании: «Я исследовал самого себя» [142, с. 225]. Как подчеркивал В. Йегер, нет «более прекрасного выражения для обращения философии к человеку, чем то, которое можно наблюдать у Гераклита» [142, с. 225].

Гераклит дает анализ Логоса и подчеркивает его значение для познания. Логос должен дать человеку «знающую» жизнь: как природа таит в себе тайны, так и жизнь концентрирует в себе определенные загадки для каждого. Задача человека – разгадать эти природные хитрости: важно умело высмотреть, вычитать смысл, заложенный в природе для каждого. Логос обладает характеристикой всеобщности, но только для определенного вида людей, весь мир которых он разделил на спящих и бодрствующих. Единый мир существует только для бодрствующих, а для спящих – это мир снов и грез. Логос охватывает все сферы человеческой деятельности, следовательно, он есть познание, он призван открывать глаза людям на самих себя. В этом следовании Логосу подчеркивается своеобразная роль не просто наставника, но того, кто имеет право обучать и знает, чему обучать. Следование Логосу обязательно, так как над любым полисным законом возвышается общий закон – закон Логоса.

Стратегия следованию закону и тому, кто несет определенно верное знание, получит в дальнейшем свое развитие в учении Платона. Гераклит, по сути, задает определенные рамки понимания значения и роли обучения в онтологическом аспекте: Логос у него выступает высшим космическим разумом, а человек как продукт природы и носитель мудрости должен следовать космическому порядку. Человек оказался включенным в закономерный миропорядок и его роль сводится к использованию мышления для познания мира. Необходимо заметить, что Логос Гераклита – это не понятийное мышление, как у Парменида, а познание, из которого в одинаковой мере следует «слово и дело» [142, с. 226].

Парменид процесс мышления связывает с уяснением природы знания, выдвигая идею о двух видах знания – достоверном и правдоподобном или вероятностном [263, с. 355, 358–359]. Достоверное знание связано с деятельностью ума, а вероятностное – с чувственным восприятием. Истинное знание возможно только благодаря уму. Детально эта проблема в дальнейшем была разработана Платоном, который выделил две сферы знания: чувственную и интеллектуальную. Именно на этих основаниях и стало разрабатываться представление о различии знания и мнения, что нашло отражение в пайдеи.

Говорить об упорядоченном процессе образования и воспитания возможно только со времен деятельности софистов и Платона. Если идеалом воспитания гомеровской эпохи было арете (добродетель) в рамках социального целого, то со времен софистов ставился вопрос о том, какой путь образования ведет к идеальному арете. Общество переживало новый этап своего развития и требовало новых форм воспитания и образования, отличных от форм гомеровского периода. Один из главных вопросов того времени – идеальное формирование духа и тела, что получило название калокагатии. Профессиональная подготовка, которая чаще всего замыкалась по линии «боги – последователи богов, отец – сын» не могла отвечать цельному телесно-духовному формированию грека. Свободному гражданину необходимо было включаться в дело управления общиной, в дело служения его благу. Процесс утверждения педагогической рациональности набирал все более масштабные размеры. Особенно эта ситуация обострилась при решении вопроса о том, каким должен быть гражданин полиса и тот, кто будет управлять полисом. Путь, ведущий к поставленной цели, связан с идеей образования грека – сознательного формирования ума будущего гражданина. Греческое государство V в. до н. э. предстает мощной машиной становления образования как культурного феномена, в основе которого лежала воспитательная идея, признающая за знанием огромную духовную силу. Воспитание вождя, мудрого человека, способного повести за собой граждан, который обязан уметь управлять государством через законы, – вот задача образования. Сама арете приобретает политическую окраску, а в воспитание проникает и уже никогда не покидает его интеллектуальный момент, то, от чего в дальнейшем отталкивалась образовательная система европейского социума.

Первый просветительский проект осуществили софисты. По профессии софисты были учителями и воспитателями. «Такие учителя уже действовали со времен Солона в Афинах, но определенную роль стали играть только в V в. в Афинах, когда в воспитании произошло смещение акцентов на образование, а не на физическую и духовную составляющую, как это было раньше» [323, с. 74]. Софисты учили и молодежь, и взрослых. Интеллектуальную составляющую человека софисты рассматривали с

разных позиций. Во-первых, – это инструмент для понимания мира: так как человек воспринимает мир умом, то последний софисты рассматривали как предметно ориентированный. Во-вторых, даже если ум отвлекался от предметного мира вещей, перед учеником разворачивалась возможность знакомиться с собственной интеллектуальной структурой. В данном случае ум рассматривался как формальный принцип получения знания. Оформляются два направления-принципа, которые необходимо использовать для образования: кумулятивность знания в виде накопительства, т. е. формирование «энциклопедичности», и выдерживание принципа формальности в процессе воспитания ума. Протагор становится «открывателем» третьего принципа. Он начинает воспринимать человека как составляющий живой элемент общества, как совокупность всех своих духовных сил. Таким образом, складываются следующие принципы понимания ума: ум как интеллектуально-формально, как интеллектуально-предметно и интеллектуально-социально обусловленный. Как видим, софисты предстают в истории человечества как первые «творцы интеллектуального образования и обращенного к этой цели воспитательного процесса» [142, с. 343]. Наиболее мощное значение для педагогического процесса в этот период имеет поэзия (Симонид, Феогнид, Пиндар). Обратив внимание на удивительные возможности поэзии для формирования нужного воспитательного эффекта, софисты предпринимают следующий шаг. Они переносят жанры поэзии в художественную прозу, и прозаические тексты различных жанров начинают выполнять совершенно неожиданную роль – роль и значение первой учебной литературы, которую необходимо не только выучить, но и умело воспроизвести в нужных ситуациях. Это становится знаковым событием для будущей европейской системы образования: происходит окончательная рационализация воспитательного процесса. Педагогика из Гомеровского эпоса как простая передача опыта с опорой на продолжателя дела какого-либо из богов, либо на родовую принадлежность переносится в языковую и интеллектуальную почву. Понятие «образование» становится теоретически осознанным. Софисты способствуют расширению сферы применения ионийской науки, а именно – прикладывая ее к этико-социальным и политико-этическим на-

правлениям. Однако практически ориентированная софистика и формализация образовательного процесса, лишенная добродетельного компонента как онтологического принципа разума, с необходимостью должна была вступить в борьбу с представителями философской мысли. И она не заставила себя долго ждать. Борьба развернулась на основе проблемы универсальности значения истины и лжи.

Проблема истины и лжи поднимается Платоном в связи с выработкой особого рода критерия, с помощью которого возможно было бы мыслить прерывные образы или понятия. Таким критерием должны выступать категории истины и лжи в их универсальном значении. Для софиста Протагора проблемы лжи не существует вообще, т. к. существует только истина, в этом утверждении он стремился доказать универсальность и истинность любой лжи. Но для Платона такой поворот превращается в проблему псевдоуниверсального значения лжи и истины. Платону необходимо было доказать, что в рассуждениях может присутствовать как истинное знание, так и ложное. По его мнению, именно на примере деятельности софистов это возможно продемонстрировать. Поэтому Платон сравнивает софиста с охотником за богатыми юношами, торговцем знаниями ради приобретения денег. Софистика, пишет он, – это «борьба, словесное состязание с целью наживы» [262, с. 287]. Софисты, со своей стороны, утверждали, что все, что говорится и мыслится о существующем, является истинным. Платон же настаивал на возможности присутствия в речевом высказывании лжи, следовательно, речь можно приравнивать к мнению, которое не обладает истинным знанием. Софист может только подражать без знания того, чему он подражает и, следовательно, подавать знания, основываясь только на мнении. Он не может давать истинное знание, потому что «если выразиться более смело, мы во имя различия подражание, соединенное с мнением, назовем основанным на мнении, подражание же, соединенное со знанием, – научным» [262, с. 344]. Сократ и затем Платон обратили внимание на употребление языка, но уже в другом контексте. Платон предложил рассматривать язык как игру по правилам. В центре такой игры стояла проблема использования дефиниций. В спорах о понятиях идет обращение к языковой работе

нового типа – к работе с понятиями, формируется культура дефиниции, и «дефиниция становится важнейшим инструментом античного рационализма» [1, с. 10].

Несмотря на критику и неприятие действий софистов, их огромный вклад в формирование европейской системы образования не вызывает сомнения. Софисты попытались синтезировать два существовавших подхода, две точки зрения на образование. Первая подчеркивала необходимость образования для аристократической молодежи, где акцент ставился именно на благородном воспитании. Софисты предложили отказаться от аристократических элементов в образовании и практиковали обучение всех слоев свободных граждан. В этом процессе они выступили оптимистически настроенными педагогами. Совершенно противоположную позицию заняли аристократы, в числе которых находился и Платон. Они не питали иллюзий относительно интеллектуального обогащения просветительскими процессами демоса, но одновременно они же и мечтали об этом. Столкновение двух непримиримых лагерей было неизбежно. Автор греческой комедии «Облака» Аристофан показал в иронической форме спор о понятиях. Этот факт заставляет нас обратить внимание на ситуацию непонимания ни со стороны «настроенного по старинке» Аристофана, ни со стороны смеющихся афинян над содержанием комедии того, что перед ними разворачивается огромное по значимости событие, подготовившее первую интеллектуальную европейскую революцию. Софисты осознали идею воспитания и образования как исторически необходимый процесс, но ее предстояло еще обосновать с философских позиций. Философские обоснования образования появляются в работах Платона, а вслед за ним и Аристотеля. Если раньше вопрос стоял о воспитании, подражании, то теперь остро встал вопрос об образовании духовного мира грека как формировании его второй природы.

Платон в диалоге «Протагор» описал то настроение, которое дает нам возможность проанализировать требования к образованию со стороны софистов и аристократов. Протагор – постоянный собеседник и спорщик Платона – один из первых провозглашает педагогическую концепцию древних греков. В культуре мифа он различает два этапа ее становления. Пер-

вый представлен технической цивилизацией, которая вырастала из дара Прометея и была рассчитанная на тех, кто владеет определенным ремеслом. Второй этап связан со становлением цивилизации права и закона, которая дает равные возможности всем свободным гражданам. Идея «высшего», идущего от богов образования, тесно переплетается с идеей становления государства и общества. До софистов воспитание незнакомо с разделением религии и культуры, родо-семейных и полисных связей. Но со времен софистической культуры возникает сознательная идея воспитания, которая требует наличия исходных норм, определенной заданности, регламента. В мифе нормы имели мощную силу, теперь они исчезли, но воспитанию необходимо опираться на что-то, что имеет значимый компонент для грека, имеет несомненную силу авторитета. Им оказалась норма человека и общий закон, представляющий общепризнанную силу в жизнедеятельности греческого полиса. Нормы и законы удавалось фиксировать с помощью дефиниций. Если мифологическому мышлению дефиниция была чужда как не прошедшему через некоторую специфическую выучку, то уже в творчестве Платона дефиниция стала важнейшим инструментом его рационализма. С.С. Аверинцев отметил следующие особенности первой формы рационализма так: «От всех предшествовавших ему состояний мысли и форм познания его резко отделяло наличие методической рефлексии, обращенной, во-первых, на самое мысль, во-вторых, – на инобытие мысли в слове. Рефлексия, обращенная на мысль, дала открытие гносеологической проблемы и кодификацию правил логики; рефлексия, обращенная на слово, дала открытие проблемы “критики языка” и кодификацию правил риторики и поэтики» [1, с. 10]. Аристотель в дальнейшем разработал логику как технику, прежде всего, силлогизма, дедукции. Зарождалась дедуктивная, логико-риторическая рациональность [1, с. 10–11].

Платоном впервые был использован теоретический тип онтологии для формирования понятий. Опираясь на методы пифагорейцев, элеатов и Сократа, он сконцентрировал свое внимание на четкости, недвусмысленности и однозначной фиксации содержания языковой формы. Ему необходимо было выйти на однозначность смысла, и он вводит особый язык. Если есте-

ственный язык отсылает через значение к реальности, совершенно независимую от субъекта, как замкнутому на себе образованию, то в этом случае выйти на теоретически оформленное содержания языковой формы невозможно. Это также невозможно в силу отсутствия в естественном языке теоретической строгости. Платон осуществил поиск тех познавательных актов, которые характеризуются строгой и ясной определенностью и на основе которых человек может получать истинное знание. Поиски он концентрирует в сфере восприятия человека и одновременно налагает запрет на любые его активные действия. При этом субъект может иметь дело только с содержанием, которое схватывается в однократных актах восприятия. Результаты таких актов будут восприниматься как что-то абсолютно неизменное, так как они оказались изъятыми из активной деятельности субъекта. «Если предположить, что четко выделены все части, то это свидетельствует о том, что внимание концентрировалось бы на каждой части, т. е. каждая часть была бы предметом особого акта восприятия. Акт одного определенного восприятия может схватить одно, т. е. такое единство, которое не имеет никаких частей. Платон нашел то, что нужно сделать человеку, чтобы его знания стали определенными. Необходимо наложить на свои действия строгие рамки, придать им форму и зафиксировать ее с помощью языка» [65, с. 135]. Затем эти формы можно использовать в виде категориальных структур, с помощью которых возможно структурировать, членить и упорядочивать мир. Это был первый шаг на пути оформления категорий. Отличие этой системы от системы, возникшей в Новое время в том, что «акт восприятия играл роль призмы, через которую рассматривался весь мир, а характеристиками акта были неизменность, абсолютное единство и обособленность от всего остального». [65, с. 135]. Формально-типологические характеристики фиксировались в слове. Роль слова, выдержанного в формально-типологической характеристике, отличалась от его роли в естественном языке. В естественном языке фиксировалась неконтролируемая деятельность человека, а слово теоретической онтологии обязывало способ действия субъекта расценивать как акт чистого созерцания. «Оно предписывало субъекту воздерживаться от любых проявлений активности, обязывало к

вступлению на путь чистого созерцания, тем самым оно определяло типологические черты любой реальности, на которую указывало, независимо от того, каково было конкретное содержание этой реальности» [65, с. 135]. Обращение к понятиям дало возможность Платону, а за ним и Аристотелю опираться в образовании на определенную мыслительную технику, предполагающую работу мышления именно с понятиями. В просвете общественного и личностного возникает новый способ построения знаний на основе других знаний, полученных выводным образом из суждений. Оформляется рациональный дискурс.

Софистическая практика постоянно создавала своего рода угрозу для рационального дискурса. Она заключалась в автономности смыслового характера, что приводило к разрушению единого смыслового порядка понятий. Аристотель, закрепляя дискурсивное мышление в границах определенного порядка, предложил подчинить суждения нормам, законам и установить контроль за процедурой построения мысли с помощью этих же норм. В «Метафизике» он схематизирует отношения между суждениями, которые и обеспечивали выдвинутые им правила. Введя категории «род», «вид», «начало», «причина», «количество» и др., он очертил рамки, в которых создается возможность мыслить о предмете, не отступая от правил [11]. Для уяснения действительности была создана конструкция размышления по правилам и заложены основы особенностей мышления как новой социально-культурной техники. Впервые происходит процесс рационального осмысления чувственной реальности с фиксированными конечными результатами, представленными в виде обоснования понятий, выводного знания, теорией слова, кодификацией правил риторики.

Платон предлагает свое видение образования, в основе которого лежит идея «разума» как высшего вида познавательных способностей человека. Прежде чем давать учение о бытии, Платон дает классификацию познавательных способностей души. Завершает классификацию разум как высший вид человеческой деятельности. Он выделяет два мира – мир умопостигаемого и мир видимого, чувственного. Но сам умопостигаемый мир делится на два: с помощью предположений душа ищет следствия умопостигаемого, то есть проникает не в начальную позицию

предмета, а в конечную. А другая область исследуется душой, преодолевая путь от предпосылки к началу. Здесь проявляются способности разума к рассуждению. «Когда же кто-нибудь делает попытку рассуждать, он, минуя ощущения, посредством одного лишь разума устремляется к сущности любого предмета и не отступает, пока при помощи самого мышления не постигнет сущности блага. Так он оказывается на самой вершине умопостигаемого, подобно тому, как другой взошел на вершину зримого» [262, с. 316].

Разум в этой области не может выдвигать никаких предположений в качестве чего-то изначального, он осуществляет некий порыв в поиске беспредпосылочного начала. Найдя его, он движется сверху вниз в своих рассуждениях, не прибегая ни к чему чувственному. В результате таких размышлений, Платон выделяет четыре состояния, которые возникают в душе. Разуму он отводит роль высшей деятельности и связывает ее с познанием, за ним следует рассудок, вера и уподобление. «Бытие и все умопостигаемое при помощи диалектики можно созерцать яснее, чем то, что рассматривается с помощью только так называемых наук, которые исходят из предположений. Правда, и такие исследователи вынуждены созерцать область умопостигаемого при помощи рассудка, а не посредством ощущений, но поскольку они рассматривают ее на основании своих предположений, не восходя к первоначалу, то ...они не могут постигать ее умом, хотя она вполне умопостигаема, если постичь ее первоначало. Рассудком же ты называешь ту способность, которая встречается у занимающихся геометрией. Однако это еще не ум, так как рассудок занимает промежуточное положение между мнением и умом» [262, с. 294]. Для Платона знание вечно сущего и истинного является наиболее истинным в противоположность искусству убеждения или любому другому искусству, а философствование как вид деятельности, где реализуется разум как механизм познания, превосходит по чистоте все другие виды знания. В подтверждении этого он пишет, что необходимо разграничивать две вещи: «что есть вечное, не имеющее возникновения бытие и что есть вечно возникающее, но никогда не сущее. То, что постигается с помощью размышления и рассуждения, очевидно, и есть вечно тождественное бытие; а

то, что подвластно мнению и неразумному ощущению, возникает и гибнет, но никогда не существует на самом деле. Однако все возникающее должно иметь какую-то причину для своего возникновения, ибо возникнуть без причины совершенно невозможно.... Если демиург любой вещи взирает на неизменно сущее и берет его в качестве первообраза при создании идеи и свойств данной вещи, все необходимо выйдет прекрасным; если же он взирает на нечто возникшее и пользуется им как первообразом, произведение его выйдет дурным» [264, с. 432].

Платоновский Демиург стал неким началом, уподобляющимся аксиоме, из которой выводилась цель образования. С. С. Аверинцев замечает, что классические образцы дедуктивного рационализма выводятся из неких аксиоматических начал [1, с. 11]. Таким началом в области геометрии стала аксиома Евклида, а в образовании – аксиома разума.

Аксиома разума как принцип образования и воспитания находится в центре внимания Платона, который обеспокоен будущим своего народа и государства. Управление государством, ведение политических дел, познание блага – вот основные цели воспитания. Воспитание приравнивается к уяснению, привыканию к законности, что способствует лучшей жизни в государстве [262, с. 194]. Теория воспитания Платона направлена против влияния софистов только потому, что их просветительская деятельность не отталкивается от принципа разума. «Каждое из этих частных лиц, взимающих плату (большинство называет их софистами и считает, будто их искусство направлено против него) преподает не что иное, как те же самые взгляды большинства и мнения, выражаемые на собраниях, и называют это мудростью» [262, с. 272]. Воспитание рассматривается им как «государственно важное дело», так как в совершенном государстве решается задача благоденствия не одного человека, одного какого-либо слоя населения, а всего государства в целом. Особенное внимание при воспитании необходимо уделять тем, кто в дальнейшем возьмет на себя ответственность в управлении государством. Поэтому задача обучения «благородных» людей – юношей, которые в дальнейшем станут правителями греческих городов, – стоит на первом месте. Одним из доминирующих условий воспитания таких граждан является приучение их к

мышлению, в основе которого лежит диалектический метод познания предметов. Любой предмет, воспринимаемый органами чувств, не побуждает человека к мышлению и, следовательно, не приближает его к умопостигаемому. Если же при восприятии вещи наблюдается некая противоположность, то в этом случае необходимо искать суждение о сущности.

Весь процесс образования предполагал длительный период обучения. Был предложен критерий, по которому выделялись способные ученики. Более способные определялись тем, «имеются ли у человека природные данные для занятий диалектикой» [262, с. 322]. Чтобы определить способности к диалектике, необходимо организовать для них обзор всех наук с целью выяснения связи между ними и природой бытия. Тот, «кто способен все обозреть, тот – диалектик, кому же это не под силу, тот – нет» [262, с. 322]. Только диалектик, отбросив чувственные восприятия, может приближаться к истинным знаниям и к истинному бытию. Таким образом, должна реализоваться на практике классификационная схема Платона о четырех состояниях, которые возникают в душе. «Те, кого мы воспитываем, пусть даже не пытаются изучать что-нибудь не совершенное и направленное не к той цели, к которой всегда должно быть направлено все», – напоминает Платон в «Государстве» [262, с. 314]. По мнению Н. С. Мудрагея, совершенный переход, который ведет свое начало еще с деятельности Сократа, от «непосредственного к осознанному, опосредованному логико-рефлексивному размышлению, к теоретическому анализу сознания индивида есть моментом рождения чистой рациональности» [238, с. 48]. Но С.С. Аверинцев не случайно обратил внимание на общую ситуацию недоумения, ошеломленности со стороны широкого круга афинских граждан. Массы демоса не приняли того революционного поворота в мышлении, который оформляется, благодаря деятельности Сократа, Платона, Аристотеля. Ситуация непонимания усугублялась потому, что и Сократ, и Платон были представителями софистической культуры. Но культура мышления Сократа, Платона, Аристотеля предполагала дискуссии, которые разворачивались в век софистов как некая культурная данность и одновременно как точка отсчета формирования особого способа освоения мира, нового спосо-

ба – рационально-умозрительного и точка отсчета первой интеллектуальной революции [1].

Классическое теоретическое обоснование аксиомы разума было дано Аристотелем. Для классической греческой традиции философствования было характерным различие между «теоретической» и «практической» философией. Теоретические рассуждения опирались на чисто созерцательные способы умозаключений (*theoria*), они и обеспечивали выход к априорным знаниям вечной и неизменной истины (*episteme*). Для решения будничных, практических задач «теоретическая» не имела значения. А вот «практическая философия» была предназначена для развития и совершенствования, которые основывались на наблюдениях, практических рассуждениях и использовались в сфере управления различных нравственно-образовательных занятий и всевозможных образовательно-культурных практиках. Если мудрость у Платона еще носит мифологическую образность, то у Аристотеля теоретическое обоснование необходимости руководства «практической философией» принципом разума превращается в науку.

По Аристотелю, образование имеет задачу воспитания человека сообразно природе и добродетели, причем добродетели в потенции присутствуют в каждом: «...человеческое благо представляет собой деятельность души сообразно добродетели» [10, с. 64]. И далее «Одни добродетели мы называем мыслительными, а другие – нравственными; мудрость, сообразительность и рассудительность – эти мыслительные добродетели, а щедрость и благоразумие – нравственные..» [10, с. 77].

В размышлениях о душе Аристотель соединил «ряд концептуальных противоречий, что должно было обеспечить “практическую философию” главным источником рациональности и поддержки» [155, с. 187]. Одним из главных противоречий, по Аристотелю, между двумя методами рассуждений было противоречие, которые греки называли *techné* и *phronesis* (практическое рассуждение). *Techné* – техническое рассуждение и метод, присущий практической человеческой деятельности. *Phronesis* – формы практического рассуждения на основе моральных норм. Любая практика преследует определенную цель, а цель – это «благо», которое является внутренним и неотдели-

мым от практики и существует только в самой практике. Отсюда следует, что рассуждения о способах и целях являются элементами практических рассуждений. В. Карр, объясняя отличие *techne* от *phronesis* и ссылаясь на А. Макинтайра, подчеркивал, что *phronesis* (в отличие от *techne*) – это не искусство и не интеллектуальное достоинство, которому можно научиться в изолированной форме и потом применять на практике. Скорее – это моральное и интеллектуальное достоинство, коренящееся в естественной человеческой способности «делать правильные вещи в правильном месте, в правильное время и правильным образом» [155, с. 188].

В основу теоретического мышления Платоном и Аристотелем был положен опыт этической и интеллектуальной индивидуации. Такой опыт необходимо воспитывать, следовательно, образование должно базироваться на требованиях не только интеллектуального, но и этического характера. По сути, Сократ, Платон и Аристотель пытались обосновать абстрактный идеал образования, ориентированный на воспитание добродетельного человека. С одной стороны, воспитание предполагало ориентировку на закон, номос. С другой, – идеал обосновывался с опорой на метафизическую рациональность и рассуждения о душе (интеллект). Нравственность и знание не отождествлялись, но одно питало другое: нравственность зависит от доброй воли человека, от его желаний и, наконец, поступков. Умение отличать хорошее от плохого, следование этому знанию на практике может свидетельствовать о правильном воспитании и нужном образовании, так как «[рассудительность сама] есть некая добродетель» [12, с. 178].

Были впервые рационально обоснованы принципы, позволяющие говорить о первой форме европейского образования: аксиомой разума образования стала добродетель и опыт интеллектуальной индивидуации.

Закат греческой классики и начало эллинистического мира внес тему скептического отношения к такому идеалу образования. Это сказывалось и в практической жизни грека, и в позиции получения истинных знаний, что нашло отражение не только в философских рефлексиях, но также и в поэзии. Еврипид, Аристофан в своих произведениях показали два типа человека –

делового и теоретика – и не оставили эту тему без комического комментария. Аристофан выводит образ, похожий на Сократа: действующее лицо его комедии «Облака» играет именно под этим именем. Более того, Аристофан показывает борьбу старого и нового видов образования, представленную аллегорическими фигурами Правды и Кривды (комедия «Облака»), и впервые осуждает новое образование как опасность, которую необходимо предотвратить. Аристофан высмеивает новую генерацию интеллектуалов. Приверженец и представитель старого стиля мышления, Аристофан не осознал того радикального сдвига, того «интеллектуального переворота», который осуществили Сократ, Платон и Аристотель. И его позиция получает поддержку в полисе со стороны большинства греческих граждан, что свидетельствует о приверженности к старому типу образования. Однако трансформации мышления неизбежны, несмотря на негативную позицию и неодобрение, которое наблюдается в древнегреческом обществе классического периода.

Образование поздней классики испытало на себе большое влияние со стороны скептиков. Применение педагогических технологий оказалось тесно связанным с попытками выявления достоверного знания на пути обобщения эмпирического опыта. Выказывалось скептическое отношение к рациональному, отдавалось предпочтение опытному, чувственному знанию. К тому же с большей активностью стали влиять на развитие этой установки субъективные интересы. Если во времена Платона и Аристотеля говорили о действенной роли закона, о значимости его изучения для жизни, а благополучие целого и его частей соизмерялось с объективной нормой, то в поздней античности наблюдалось ослабление роли безличностных законов организации Космоса и античного полиса, как и образовательной пайдеи. Скептицизм стал оказывать влияние на образовательные идеи. Ряд представителей скептицизма (Секст Эмпирик, Аркесилай, Корнеад, Пиррон и Тимон) в противоположность педагогической традиции Академии Платона стали предлагать новый образовательный идеал «атараксию» – спокойствие, невозмутимость, воздержания от суждений. Они приходят к выводу, что невозможно давать однозначную характеристику образованности человека, т. к. невозможно дифференцировать такую харак-

теристику с точки зрения истинности и лжи [319]. Такая ситуация резко вступала в противоречие с теорией Платона, который выдвигал идею реального существования абсолютно вечной истинности идеи «человеческого» как высшей цели пайдеи. По Платону, образование строится исключительно с опорой на разум, а рациональность представляется как единственно возможная мировоззренческая позиция, т. к. логико-дискурсивная обоснованность и бытийно-онтологическая адекватность – это одно и то же.

2. Формирование рассудочно-схоластического типа мышления и его образовательные импликации

Средневековье – время «вертикального мышления», в центре внимания которого крайние пределы бытия. В догматах веры разум свободен и самостоятелен, но в рамках догматических концепций прослеживается четкая тенденция рационализации богословия, что не могло не отразиться и в образовании. Авторитет церковного предания, догматы церкви должны быть обоснованы разумом, поэтому проблема соотношения веры и разума имела особое значение для богословской традиции.

Образование периода Средних веков определялось теми заданиями, которые стояли перед общественными институтами. В общественных системах, которые должны были выступать посредниками в отношениях принуждения, специальными центрами монополии власти, наиболее существенным становится не прямое насилие и наказание, а управление людьми посредством внедрения социально необходимых норм поведения. Поэтому особое внимание уделялось формированию процесса заботы о душе как источнике влечений, желаний и помыслов: чувства должны контролироваться со стороны разума. У Платона, Аристотеля дискурс о разуме был пронизан этическими и гносеологическими проблемами. И размышления о нем выражали запросы демократического полиса с его особым ценностным настроем, демократической направленностью, общественным чувством патриотизма. В средние века все внимание сконцентрировалось на описании душевных порывов, стремлений к покаянию.

А т. к. человек Средневековья представлялся свободным, то необходимо было вырабатывать особый механизм контроля, и, что особенно важно – самоконтроля, которые определяли выбор человека в нужном для общества направлении. Эту задачу необходимо было решать не только в стенах церкви, ее призваны были осуществлять, прежде всего, образовательные структуры. К XI в. сложилась христианская система образования, в которой органически сплелись христианский догматизм и греко-латинский рационализм, влияние которого на христианское мировоззрение, несомненно. Образованность – владение искусством убеждения, знание языков, толкование текстов – все это составляло неотъемлемые атрибуты проповедника. Всему этому необходимо было учиться, поэтому вся система обучения фокусировалась на традиционном каноне, а христианская традиция усилила в нем морально-нравственный аспект.

На формирование системы образования оказали влияние апологетическая и проповедническая деятельность. Основными областями проповеднической деятельности становятся три составляющие. То, что позволяет убеждать – это искусство истолкования текста и искусство убеждения. Во-вторых, то, что позволяет выстраивать соответствующую христианскому учению картину мира. В-третьих, формирование предписаний, необходимых для устройства жизни, согласуемых с религиозными заповедями. Центральным предметом стала теология, в которой основы христианского вероучения трактовались с использованием достижений античной философии, представленные умозрительными логико-выводными построениями.

Говоря о рациональности средневековья, необходимо охарактеризовать своеобразную технику мышления того времени и проследить, как античная рациональность трансформируется в данном временном отрезке и как этот процесс влияет на формирование образования. Источники таких трансформаций необходимо искать в тех культурно-социальных процессах, которые и определяли мышление. Оно по своей сути остается мышлением дедуктивным, но разворачивается уже в оппозиции не мнению, а вере. Рациональность этого периода начинает испытывать на себе влияние «христианской мистики и церковной веры в авторитет» [1, с. 9]. А т. к. структура дедуктивной рациональности сама по себе, внутри себя предполагала участие и внерацио-

нальных форм и источников аксиом, то происходит обращение к вере, к авторитету и к преобразованному мифу.

Теоретическое знание невозможно вывести из объекта познания. Действенная роль теоретических конструкций, стремление к упорядочиванию опытного знания свидетельствуют об активности субъекта. Только поэтому И. Кант приходит к выводу, что априорный и аподиктический характер теоретических положений объясняется укорененностью в субъекте, а не в объекте [68]. Рациональность потому и обладает высокой степенью достоверности, что в ней совершенствуются, кристаллизуются формы познавательных способностей человека, его примысливания, домысливания тех или иных моментов, которыми он оперирует, руководствуется в своих поступках. Человек формирует особую сетку координат – категорий, с их помощью идет таксономизация мира и с их помощью совершается особое структурирование мира. Система образования складывается, опираясь на «особую», выработанную систему координат, ее стратегии диктуются ориентацией на выработанную картину мира с определенными категориями. Все, с чем приходится сталкиваться в это время, обусловлено двойственностью. С одной стороны, религиозная окрашенность всего, с чем имеет дело человек, с другой, – позиция, если не укрепления рациональности, то ее медленное внедрение в систему таксономического восприятия мира. Формирование средневекового образования определяется тем, как рациональность «внедряется» в мир средневекового человека и как она соотносится с верой.

Идея творение из ничего, несмотря на свою библейскую истинность, стала нуждаться в истолковании, созрела необходимость ввести рациональный момент в теологическую герменевтику, чтобы сотворенный мир оказался рационально постижимым. Перед теологами встала задача найти онтологическую схему, «на основе которой можно было бы объяснить мир, сделать его понятным для разума, с одной стороны, а с другой, – не прийти в противоречие с догматом о творении мира из абсолютного ничего» [65, с. 99]. Так возникает проблема соотношения веры и разума. Рационализм в трактовке веры приводит к сближению понятий веры и знания, в результате чего достаточно трудно провести четкую грань между ними. «Если к тому, что

было изначально противопоставлено знанию в обычном смысле слова, – как вера в христианском вероучении, – применяются характеристики, заимствованные из сферы, обозначаемой альтернативным понятием, то само различие теряет изначальную четкость. Происходит частичное совмещение смыслов понятий веры и знания» [65, с. 107]. Именно это и способствовало укреплению рациональности.

С одной стороны, человек не должен концентрировать все свои усилия на изучении природы, отдавать себя и свои силы этому процессу. Поэтому и искать причины, порядок вещей этого мира не занятие для христианина. Это отдаляло его от Бога. А, с другой стороны, забота о рациональном использовании природы – это не только деятельность ради благополучия, это еще и богоугодное дело, это нравственная обязанность христианина. Рациональность стала противопоставляться интуиции, которая рассматривалась как что-то более высокое, чем интеллект. А функции самого мышления становились более операциональными, что способствовало утверждению в рамках европейской культуры рациональной модели мышления. Если в Античности истинное было связано с прекрасным, дискурсивное – с поэтическим, то в Средние века происходит их разъединение. Понятийное отделяется от мифологического, истинное от прекрасного, дискурсивное от поэтического. Центральным звеном в оформлении рациональности этого периода становится дискурсивно-понятийный момент. Именно понятие дискурсивности начинает играть как мировоззренческую, так и идеологическую роль. Мышление этого периода сохраняет разделение на мир чувственный и мир сверхчувственный, онтологический разрыв между которыми все более углубляется.

Знание рационального характера попадает в ситуацию критического рассмотрения. Оно в какой-то степени отвергается. «Всякое знание хорошо, если основано на истине. Но время, данное человеку, кратко, и поэтому он больше должен заботиться о том знании, которое ближе к спасению. Есть такие, которые хотят знать, чтобы назидать других, – это любовь, и такие, которые хотят знать для собственного назидания, а это – мудрость. Только последние два разряда людей не злоупотребляют знанием», – говорил Бернар Клерворский [65, с. 54].

Есть знание ради собственного назидания: оно не отделимо от устремленности человека к Богу. Речь идет о высшем знании для христианина – это мудрость. Есть еще и проповедь, назидание, которое необходимо передать ближнему. И первый вид знания, и второй не поддаются рациональной формулировке: «Возвещаем не от человеческой мудрости изученными словами», – утверждал Апостол Павел [32, 1 Коринф. 2:13]. В получении знания бесспорным остается столкновение веры и разума.

Вера выступала своеобразной психологической установкой. Но рационалистический подход к ее обоснованию был принят уже христианскими апологетами. Правда, рационализм здесь был приспособлен к интересам христианства. Юстин предлагал использовать все наследие культуры, что созвучно христианству, на укрепление веры, т. е. происходила своего рода рационализация наследия греческой философской мысли, языческой мудрости. Совершенно на противоположных позициях, например, стояли Тертуллиан, Петр Дамиани. Для них характерно убеждение «верую, ибо абсурдно», в котором вера задекларирована как совершенно не совместимая с ограниченным и немощным человеческим разумом. Вера и разум противоположны и несовместимы. Тертуллиан был готов измерять силу веры ее несоизмеримостью с разумом. Склонный к парадоксам, интеллектуальным провокациям, он непримирим к абстрактному теоретизирующему разуму, хотя и позитивно оценивал практический рассудок.

Тертуллиан считал, что каждый христианин должен принимать веру как таковую. Такая позиция была обусловлена его непримиримостью с учением гностиков, делающих ссылки на разум. Именно против этой позиции и выступал Тертуллиан: вера должна стать единственным правилом. Философов он расценивает как еретиков, способствующих разрастанию гностических сект. Он намеренно выступал с провокационными речами. Наиболее часто цитировал отрывок из 5 главы трактата «О плоти Христовой»: «Сын Божий был распят, и я не стыжусь этого, потому что этого нужно стыдиться. И то, что сын Божий умер, вполне достоверно, потому что это нелепо. И то, что Он был погребен и воскрес, очевидно, потому что это невозможно» [126, с. 74].

Вся апологетическая традиция переплетается с проповеднической деятельностью. Образованность проповедника хоть и определялась его верой, но не меньшее значение приобретали и его обширные познания, ум, воспитанность на философских основаниях, умение убеждать и обращаться. Во II–III вв. н. э. Климент Александрийский, пытаясь изменить взгляды и нравы язычника, разрабатывает христианское значение о роли педагога. Он написал работу «Педагог», в котором обосновывал следующее. По его мнению, миссию педагога берет на себя Слово. Оно обладает большим значением, чем учитель. Если учитель просто просвещает разум, то педагог совершенствует душу, уча человека жизни. Для Климента нет различия между теми, кого необходимо обучать педагогу, «нет разницы между аристократическими и простыми христианами, все имеют равные права на веру, которая полна и совершенна сама по себе» [126, с. 36].

Климент формулирует первые педагогические принципы. Педагог – это Слово, которое просвещает каждого входящего в этот мир. Он явно наследует греческую традицию понимания слова как одного из значений Логоса, но уже в христианской интерпретации. В позднегреческой традиции Логос-Слово переосмысливается: оно лишается натуралистическо-материалистических аспектов и становится эманациями умопостигаемого мира, которые регулируют и формируют чувственный мир. В христианстве с опорой на иудейское учение Логос был переосмыслен как Слово личного и «живого» Бога, который окликал вещи, то есть заговаривал с ними, вызывал их из небытия.

Следующий принцип касался того, каким должен быть педагог. Есть Отец, выполняющий роль Педагога-Судьи, который лишен доброты. Есть Слово – Добрый Педагог, который не берет на себя роли судьи. Но так как нет двух богов, а есть один, то из этого следует, что доброта никак неотделима от суда. Божественный Педагог научает христиан добру, воспитывает и заботиться, его цель – спасение человека. Поэтому он может совмещать в себе два лица: вершить суд, как судья, и заботиться, как Отец. Строгость, спасительная дисциплина, забота – вот те характеристики, без которых невозможно понимание воспитания. «Подлинное знание, которое дает Педагог – это знание о нас самих» [126, с. 37].

Не менее интересны в этом отношении труды Григория Нисского, который развивает мысль о человеке как мыслящем животном. Человек обладает мышлением (*noûs*), которое выражается в слове (*logos*). Наличие мышления проявляется в том, что человек упорядочивает окружающий мир. Если человек обладает логосом, то он обладает рациональным выражением мышления. Но есть еще и управляющее человеческим мышлением высшее Мышление. Следовательно, Бога необходимо рассматривать как высшую Мысль, порождающую Слово. Через Слово и будет выражать себя Мысль. Слово – живое и обладает волей, которая и всемогуща, и благодатна. Человеческое слово имитирует вечное порождение Божественного Слова, оно неразрывно с Ним и выражает единственность Слова и Мысли. Григорий старался все истины толковать и доказывать, для каждой искал и находил основания – несомненно, это была позиция рационалиста. Но его рационализм был особого рода: «разум должен был выполнять какие-либо задания, но не самостоятельно, а согласно догматам веры» [323, с. 230].

Таким образом, происходит процесс, который способствовал формированию второго направления, вырастающего на основе столкновения рационализма и веры: с помощью разума начинают обосновываться теологические догматы. В дальнейшем догматы веры предлагали рассматривать как аксиомы, не подлежащие критике положения и отправные точки для построения логических умозаключений. К этой позиции относятся максима Августина и Ансельма Кентерберийского, выраженные общей формулировкой «верую, чтобы понимать».

Августин пытался рационально объяснить мир и в то же время поставил перед собой цель посредством веры в Писание проникнуть в тайны заключенного в нем учения. Для уразумения истин веры должна присутствовать определенного масштаба работа ума, работа мысли. И даже если эти истины не нуждались в доказательствах, возможно доказать, что в них необходимо верить. Следовательно, вере предшествует вмешательство разума. Августин настаивал, что истины, данные Богом, необходимо принимать верой, что и дает возможность приобрести рациональное знание о самой вере. Получалась некая двойная рефлексия разума, о чем Августин так ярко написал в знаме-

нитой 43 проповеди: «...пойми, чтобы уверовать, веруй, чтобы понять (*intellige ut credas, crede ut intelligas*)» [126, с. 96].

Вся философская система творчества Августина отражала усилия христианской веры воспользоваться всеми имеющимися в наличии собственными наработками по содержанию мышления, а также заимствованные из неоплатоников элементы философских техник. Характеризуя человека, Августин чаще всего обращается к платоновскому «человек — это душа, пользующаяся телом» [126, с. 97]. При этом он использует все рационально-логические схемы-следствия, где доминирующее значение отводится иерархическому превосходству души над телом. Еще одно доказательство его рационального обоснования христианских проблем: он строит онтологию о Боге как принципе бытия с опорой на неоплатонизм, но исходит в размышлениях не из объекта, а из субъекта. Бытие Бога можно вывести из самодостоверности человеческого мышления. Самопознание объявляется им как достойное для размышления поле, причем оно тесным образом связано с Богопознанием, и переплетаются они так, что возможен переход одного в другое. Таким образом, рефлексивный характер размышлений теологизируется, хотя постоянно испытывает на себе возможность философской рефлексивной проблематики.

С ростом влияния церкви, последняя начинает активно вмешиваться в мирскую жизнь, что и вызывало необходимость признавать значимость мирского знания и заботиться о создании слоя образованных людей в составе клира, что способствовало расширению и укреплению системы образования в целом. А это уже свидетельствовало о необходимости обращения к рациональному знанию и опоре на него. Все большая часть предметов школьного обучения стала выходить за рамки религиозного образования, а сами дисциплины набирали тенденцию к большему усложнению. В связи с этим появилась необходимость готовить специалистов для работы в школах, так как служители церквей уже были не в состоянии охватить тот круг знаний, который входил в цикл обязательных школьных дисциплин.

XII в. — период образовательного ренессанса. Его составляющими стали интерес и оживление латинской классики и римских законов, наука и философия древних греков, араб-

ская наука. Это время появления первых университетов. Созрела необходимость обеспечить относительную автономию сферы образования, что позволило в дальнейшем вывести ее из непосредственного руководства церковью и поднять на более высокий уровень профессиональные навыки учителей. В это же время происходит трансформация религиозного образования: христианские догматы необходимо было обосновать с философско-логической последовательностью и теологической проницательностью. Средневековая схоластика в лице ее представителей пыталась дать философское обоснование онтологии непрерывного процесса творения из ничего. Схоластика стала третьим направлением в поисках соотношения веры и разума. В это время формируется рассудочно-схоластическая рациональность, которая и определяет развитие образовательной системы этого периода.

Научная деятельность имела особый статус в средневековой Европе, что способствовало расцвету интеллектуальной деятельности и привело к следующим последствиям: интеллектуальные конструкции имели двойное значение. Первое значение относилось к логике и фиксировало структуру описываемого предмета, а второе значение концентрировалось в символизме, благодаря чему стремились увидеть некую связь между логическими структурами и атрибутами Бога. Метод, которым стали пользоваться схоласты, был тот же, который был характерен и для Античности. Основой этого стиля мышления был принцип тождества. Принцип тождества стал выполнять функции объясняющего начала. За этим стилем лежал метод установления подобия между объясняемым явлением и некоей определенностью.

Идущее от Аристотеля «любовное влечение вещей к перводвигателю» [1, с. 11] предстает как некий компромисс между религией и мистикой, как игра по правилам в виде особой формы мысли. С. С. Аверинцев предположил, что для такой техники мышления нужен был термин, им мог стать термин «метафизика» [1]. Продукту схоластического мышления была присуща тенденция к сакраментальной процедуре дефинирования. «За специфической культурой дефиниции стоит, с одной стороны, обязательство выверять представление о любом предмете на земле или на небесах через логическую формализацию, делать

представление “ответчивым” – в отличие от того, что было *ранее*, т. е. от донаучной “мудрости”; с другой стороны, метафизическая вера в стабильную сущность, субстанциальную форму, иерархически вознесенную над акциденциями – в отличие от того, что пришло *позднее*, т. е. от новой научности. Обе эти родовые черты являются общими для рационализма античного и средневекового – а также и ренессансного: Возрождение дало рационализму новый контекст, но еще не изменило его сущности» [1, с. 10].

Несколько слов об онтологиях, которые сложились еще у греков. Для греков было характерным оперировать двумя типами онтологий – «естественной» и «теоретической». «Естественная» складывалась как попытка создания картины мира на основе естественного языка. К таким можно отнести картину мира, созданную представителями натурфилософии. Но такие картины невозможно было истолковать однозначно, т. к. каждая была наполнена различными смысловыми оттенками. И если пытаться описать эту картину, опираясь только на один смысл, то картина «обеднеет», а смысл ее исказиться [65, с. 133]. В теоретической онтологии слово диктует способ действия субъекта, а именно – умение воздерживаться от любых действий и сосредоточиться на созерцании. Знание, которое оформлялось при помощи слов-предписаний, характеризовалось искомой однозначностью и общезначимостью.

Опираясь на теоретическую онтологию, схоластический метод утверждал следующее положение: самые важные аспекты познаваемой реальности предопределяются формальным значением слова. Натуралистически интерпретированная онтология видит задачу в том, «чтобы дать описания структур, которые характеризуют реальный мир сам по себе, имеют место независимо от любого познавательного процесса и потому могут либо соответствовать, либо не соответствовать концептуальным структурам» [65, с. 174], которые используются в познании. Придерживаясь такой точки зрения, схоласты были убеждены в существовании *ratio*, который имеет место, как в вещах, так и в уме. А чтобы выяснить, какие понятия могли выступать носителями *ratio*, необходимо было отделить «реальные» понятия, которые отображали *ratio* реального мира, от понятий, не име-

ющих реальной онтологической нагрузки. Вопрос универсалий, по сути, сводился к вопросу об онтологическом статусе общих понятий. Схоласты исходили из языковых интуиций, отдавая предпочтение не описанию того, что есть и что соответствует понятиям в реальном мире, а, концентрируя внимание на реальности, которая стоит за словом. В своих рассуждениях они опирались на античную традицию, по которой форма слова (или принадлежность его к определенной категории) предопределяла форму того, что выступало в качестве его значения. Опираясь на обязательные формы языка, так называемые «априорные формы», которые становятся обязательными для любого содержания (если слово расчленяется в соответствии с категориальной структурой языка), схоласты решали самую настоящую конструктивную задачу – они выстраивали универсум, в котором различие этих категорий находило предметное воплощение. Такое воплощение выступало в виде своеобразной онтологии. Язык в этом случае хоть и представлял собой некую искусственную конструкцию, но служил инструментом для передачи логических поворотов мысли с опорой на законы не только логики, но и грамматики. Это свидетельствовало об усилении рационально-теоретических тенденций внутри этого направления. Усилению теоретического мышления способствовало и исследование трансцендентальной реальности, а не чувственно-предметного мира. Строя рассуждения вокруг этого предмета исследования, они могли и одновременно были вынуждены отказаться от опоры на наглядные впечатления органов чувств. Поэтому схоласты с необходимостью вносили ясность и определенность в свои размышления с позиций жестко заданных рациональных критериев.

Вторая линия соотношения разума и веры была обоснована Абельяром с его максимой «понимаю, чтобы веровать». Эта установка также нашла свою реализацию в схоластическом методе: схоласты понимали, что авторитеты могут и противоречить друг другу, поэтому доказательства не всегда обосновывались со ссылками на авторитет. Поэтому в ход рассуждений они вводят аргументации типа «pro» и «contra» Абельяр опирался на этот метод, недаром и работа его имела название «Да и нет» («Sic et non»). Он формулирует принцип, по которому

нельзя произвольно ссылаться на авторитеты, что означало, что авторитет всегда идет впереди разума, а первой задачей диалектики является прояснение истин веры [126, с. 212]. Универсалии, по его мнению, – это только слова, обозначающие смутный образ. Эти образы чувственного происхождения. А вот подняться к интеллектуальному постижению вещей, то есть выше чувственного постижения, для человека невозможно. Из этого следует, что единственно истинное знание – это знание об отдельных существах. Здесь имеет место интеллектуальное постижение (*intelligentia*). А когда человек мыслит общее, то оно выступает как нечто неопределенное, поэтому речь здесь может идти только лишь о мнении (*opinio*). Другими словами, о том, что люди не воспринимают чувствами, у них складывается не столько знание, сколько мнение.

Творчество Абеяра – пример обсуждения чисто философской проблемы, но без привлечения к ее решению теологических аргументов. Своими рассуждениями он подготовил условия для перехода из ранней схоластики к высокой. Его логика оказала огромное влияние на формирование логики как науки, свободной от метафизических допущений: он свел реальное к индивидуальному, а универсальное – к смыслу терминов, тем самым создав основания для логической критики метафизики. Схоластический метод предполагал, что всякое знание имеет два уровня – сверхъестественное и естественное. Первое давалось в Откровении Бога, оно содержалось в текстах Библии и в сопровождающих ее комментариях. Второе оставалось за человеческим разумом, причем его нормы основывались на текстах Платона, Аристотеля, а также комментариях позднеантичных и арабских философов. Задача схоласта состояла в истолковании текстов, которые потенциально уже несли собой истину, ее необходимо было только вывести и развить при помощи цепи правильно построенных умозаключений. Постоянным спутником мышления средневекового схоласта стала верность античному идеализму, для которого «настоящий предмет познания есть общее» [2, с. 414].

Высокая схоластика развивается в контексте системы университетов, которые в то время начинают свою активную деятельность. Одновременно развитие она получает в деятельно-

сти так называемых нищенствующих орденах (доминиканского и францисканского). Господствующее же положение этого направления оформилось благодаря творчеству Фомы Аквинского. В его работах подведены итоги тео-логико-рациональных исканий высокой схоластики. Член доминиканского ордена, где отрабатывалась доктрина опоры на разум и здравый смысл, выдвинул лозунг «поиска истины». Фома над естественным рассудком «надстраивает» ярус «сверхъестественной догмы», которую он черпает у Аристотеля. В основе его мышления лежит антитеза «потенциального» и «актуального», а его философия определяется различием между разумом и верой и необходимостью их согласования. Если вся философия основывается на подчинении разуму, то теология – на авторитете Бога. Предметом первого выступает естественное, а второго – сверхъестественное. Когда человек философствует, то все аргументы он ищет в разуме, а когда перед нами теолог, то он опирается в аргументациях на принципы Откровения. Фома разграничивает две эти сферы, но в то же время указывает на некоторые общие позиции для них. «Ни разум, ни Откровение не могут обмануть человека» [126, с. 399], что предполагает согласованность их между собой. Такая согласованность ведет к тому, что истина философии могла бы совпасть с истиной Откровения, благодаря цепочке истинных умопостигаемых отношений. Отсюда следует, если философский вывод противоречит догмату, – это признак ложности вывода. Ум начинает критиковать себя и искать ошибку, цель поиска – продвинуть рациональную интерпретацию данных веры, двигаться разумом к Откровению, а затем двигаться в обратном направлении. Таким образом, человек оказался перед теологией Откровения, исходящей из догматов, и перед естественной теологией, которую вырабатывает разум.

Схоластика и рациональность оказались тесно связанными. В рамках схоластической традиции, а если брать шире, в рамках средневековой традиции сложился догматический рационализм. На догмах как на постулатах строится любая из теорий. Догматизм – одна из сторон дедуктивного рационализма. Одно из требований догматического рационализма – все должно удовлетворять требованиям постулата. Он исходит из того, что постулаты в конкретном контексте не требуют доказательств.

Догматический рационализм использует догму и в качестве тезиса, и в качестве аргумента. Таким образом, рациональность высокой схоластики с его ориентацией на жесткие правила мышления пронесла сквозь религиозные, национальные перемены интеллектуальные навыки античной традиции. С помощью схоластической рациональности утверждалось мышление в общих понятиях, но интерес к конкретному опыту не развивался. Зато появилась обширная по своему наполнению схоластическая терминология и лексика. Сама культура Средневековья вырастает из идеи рациональности, окрашенной христианкой мудростью, с одной стороны, и противопоставленная вере, – с другой.

Схоласт-педагог в деле воспитания и образования опирался на авторитет Бога, с одной стороны, с другой, – на авторитет того, у кого можно заимствовать непротиворечивую систему мыслей. Рациональность схоластов-педагогов базировалась на аристотелевской логике: мысль и наблюдение двигались в предустановленных рамках, определенных неадекватными и догматически принимаемыми метафизическими допущениями. Им была присуща и ученость, и характерная для той учености осторожная боязливость, которая сковывала разум, сводя его усилия к обсуждению тривиальных, простых вещей, к тавтологиям. Схоласты-педагоги все то, что не поддавалось критическому анализу, переносили в область религиозных мистических размышлений. Тем самым их мир погружался в однообразную рациональность, определяемую установленными рамками догматической метафизики. В целом, она получает статус рассудочно-схоластической рациональности.

Но наука рассуждения в эпоху Возрождения начинает впитывать в себя те изменения, которые формируются в сфере, прежде всего познания. Одно из таких изменений мы наблюдаем в рассуждениях Н. Кузанского. Это были попытки интеллектуализировать дедуктивные рассуждения с указанием на новые возможности рационального познания мира, а именно чувственно-измерительные [110]. Он обращает внимание на одну неожиданную вещь: пределы ума таятся в нем самом, в его основаниях, а это тянет за собой немыслимые возможности, неожиданные предвосхищения и новый взгляд на мир как

на интеллектуальный проект познающего субъекта. Если цепь силлогизмов по традиции, идущей от Аристотеля, нельзя вести в бесконечность — она должна была на чем-то неподвижно закреплена, то Н. Кузанский разрабатывает иерархическое движение с опорой именно на бесконечность: Бог в его рассуждениях предстает как точечная бесконечность.

В сочинениях Кузанца мы находим истоки совершенно новой техники мышления, которая пока что только начинает свое развитие и на основе которой будет строиться наука Нового времени. Его произведение «*De docta ignorantia*» («Об ученом незнании») построено по принципу апофатического обоснования (доказательство от противного) выдвинутой идеи. Он строит своеобразную логику рассуждения, по его словам, действительную «науку», которая способна развернуться в систему конкретных рассуждений о человеке и его мышлении. Это стало первым шагом вообще на пути к проблеме обоснования гуманизации познающего субъекта. Апофатическое рассуждение Н. Кузанского движется от многообразного мира, мыслимого с помощью десяти категорий Аристотеля, к единому художнику, Творцу. Познать или знать истину — это значит уподобиться всеобщему Художнику, сосредоточиться в его божественном уме. С этого момента Кузанский начинает размышлять об онтологической индивидуальности познающего субъекта. Новым в мышлении, ставшим затем характерным для Нового времени, во-первых, было то, что он предельно интеллектуализирует мистическое восхождение, доведя апофатическое рассуждение до логического завершения. Второе, — он переосмысливает логику рассудка, то есть из логики отрицательного восхождения стремиться сделать положительные логические выводы. Восхождение от сущего к его источнику, единому Субъекту дает человеку возможность учиться знать о неизвестном. Постигнутое незнание помогает мысленно рассматривать мир субстанций, определений и именовании через свет божественного источника.

Он сворачивает мир в абсолютную точку божественного субъекта, а сосредоточенный в этой точке ум как посредник между Богом и миром обретает неведомые ему доселе возможности разворачивания. До мира Бог, вне отношения к последнему мыслится как точечная бесконечность, которая превосходит

всякую возможность творения. Но Н. Кузанский настаивает, что «творческая мощь Бога не исчерпывается его собственным творением» [18, с. 47], в Его пространствах разворачивается также *Mens mensura* – новый ум, ум-измеритель. Субъективный ум обращается к творческой инициативе Творца, уподобляясь чистому зеркалу. В зеркале субъект наблюдает, как Единое переливается во все вещи, и осознает, что это не принадлежит Тому, посредством чего оно разворачивается, а образует внутреннюю сущность всего разворачиваемого. В материальном существовании – это бесконечное многообразие мира, которое в своей сущности есть однородное единство, отличное от любой определенности. А так как в этой сущности все вещи равны, то путь сравнения, пусть даже уравнивания вещей представляется единственным путем к пониманию самой сущности мира.

Для механики все тела отождествляются в понятии точечной массы, все положения отождествляются в понятии движения как состояния и т. п. [110]. Такая рефлексия проектирует идею совершенно нового мира, идею научного познания природы. Рассудок, разворачивающий единство ума, создает мир математической теории, мир мер, а это ведет к тому, что мир человеческих чувств «приобретает» точность. А точное чувств – это уже измерительный прибор. Человек рационально творит свой проект мира и с помощью построенных на этих конструкциях измерительных приборов подходит к чувственному миру, но он всегда остается в сфере предположений, неточностей. А с другой стороны, человек как создатель мира уже предположительно воспроизводит суть природы. Отсюда следует, что необходимо проникать в универсальные методы природного творчества, необходимо их узнавать, а сам акт познания расценивать как место встречи рационального человеческого искусства и универсального метода самой природы. Онтологические размышления о бытийственности мира оказались тесным образом переплетены с зарождением познающего индивидуального субъекта, с идеей гуманизма. Происходит зарождение измерительного типа рациональности. Старая схоластическая рациональность уже не сможет удовлетворять потребностям нового, только-только зарождающегося общества.

Развитие образования в эпоху Возрождения оставалось верным традиции, но в это время утверждается культ рационального индивида. Религиозная окрашенность, обращенная к внутреннему миру человека, к его глубинам души трансформировалась в самопознание, о котором впервые заявил М. Монтень. Одновременно идеал образованного человека стал опираться на гуманистические принципы, предполагающие нравственное, интеллектуальное, эстетическое развитие.

В это время оформились две концепции антропологического характера. Первая акцентировала связь человека с природой. Поэтому многие видели в образовании способ развития природных задатков. Гуго Сен-Викторский говорил, что «знания нужны, чтобы совершенствовать личность, которая только тогда и осознает свою природу» [173, с. 62]. Это даст возможность подчинить свои чувства голосу разума. А Винцета из Бове доказывал, что «знания облагораживают человеческую природу, что является единственным путем к добродетельному поведению» [173, с. 62–63]. Активизировался поиск путей воспитания активной, разумной личности, которая и служит христианским ценностям, и преисполнена гражданским долгом. М. Монтень, Н. Кузанский, Дж. Бруно, Петрарка стали рассматривать человека как природное начало. Процесс воспитания – это процесс преобразования природы, образование – это развитие природных задатков. Такой рационализм в поле образования не противостоял вере, а дополнял ее, превращаясь в знамя духовного развития. Способ развития природных задатков напоминал аристотелевское «техне» – придание природе определенной формы.

Рационализм Возрождения характеризовался метафизическими допущениями и расценивался как новая форма духовности. Недаром гуманистический идеал обосновывался рационально. Органически дополняя веру, рационализм превратился в знамя духовного развития. Реформация расценивалась как борьба не только за души, сколько и за умы. Практически каждый теоретик образования рассматривал ум как средство «шлифовки» природы человека, что должно формировать ум, чувства, делать поступки человека сообразными культуре и времени. Эразм Роттердамский, Хуан Луис Вивес подчеркивали «необходимости изучать интеллектуальные способности учеников»

[173, с. 65], а М. Монтень настаивал на внедрение в обучение диалогов как наиболее удачной формы для формирования ума и призывал прививать нравственность, опираясь на рациональные размышления [233].

Параллельно человек вычленялся в особую область творения, отличную от природы. Эта линия элиминировала чувство греховности человека и тем самым устраняла пропасть между ним и Творцом. Так называемое герметическое мировоззрение (магико-окультиное учение, восходящее к полумифической фигуре египетского жреца и мага Гермеса), выразителями которого были Бруно, Фичино, Пико дела Мирандола, Агриппа, Парацельс и др., отталкивались от божественной, не тварной природы человека, что позволяло им приравнивать человека к Богу. Человек провозглашался вторым творцом, способным преобразовать природу и даже господствовать над ней. Создавшийся образ человека-бога ослабил сознание человеческой греховности, сократив дистанцию между трансцендентным Богом и тварным миром, а также между миром и человеком. Человек предстал как титан, имеющий возможность чудотворца, мага. В это время и формируется идеал активно-деятельного человека. «Бэкон, в частности, унаследовал от герметизма идею органического единства искусства и природы, идею человека-властителя природы и ее преобразователя» [68, с. 167].

В результате перед нами два типа рациональности, которые оказали влияние на формирование образования периода Возрождения и Реформации. Тип рациональности, тождественный духовности, который не противостоял вере, а органически дополнял ее. Второй тип – рациональность индивидуальности, провозглашающий право на индивидуальность и предполагающий свободу действий, выбора; он оформился на основе герметического мировоззрения. Не менее интересным моментом в образовании Возрождения стало обращение к воле учащегося. Гуманисты ставили задачу воспитания не просто разумной, но и активной, волевой личности. С этого времени понятие «шлифовка» воли, воспитание воли, которое затем перерастет в концепцию о разумном управлении и служении обществу, стало присутствовать в образовательной доктрине всех последующих поколений.

Возрождение – время формирования мотива самосознания, рефлексии, поиска основ соотношения личностного опыта и знания, а также поиск внутренней достоверности и несомненности, на основе которых возможно выстраивать логические связи между суждениями, оценивать реалии мира. Досократическая философская мысль концентрировалась между мифом и мировоззрением, ее рефлексия имела характер мифомышления, а не логических построений, древние греки не могли себе позволить представить, что для мышления необходимо «иметь только мозги». Но уже душа грека начинала взвращивать Логос, а сама мысль переживалась космически. В дальнейшем она начала концентрироваться в функциональном органе – в голове. И все же, она еще остается наружной, видной, идейной. Само слово идея, эйдос означает то, что видно. Дофилософская мысль идентична миру, а личность идентична мирозерцанию. И вдруг происходит откол части мира с целью сосредоточения на себе. Такая ситуация складывается из двух позиций: существование с миром и противопоставленность этому же миру. Преобразование этой противопоставленности происходит в процессе мышления и слагает феноменологию личности. Высшей формой выражения таких преобразований в философии стала проблема познания, проблема принципа выстраивания мыслей; продолжение этих преобразований нашло воплощение в образовании.

Гуманизм эпохи Возрождения вырастает из синтеза гносеологических и антропологических положений мыслителей этого времени. Обращение к интеллектуальному началу, которое получит дальнейшее развитие в Новом времени, стало характерной чертой этого времени.

Проблема обоснования перехода к рациональности индивидуальности рассматривается М. Монтенем. Способ философствования М. Монтеня весьма необычен. Он исследует свою собственную жизнь и пытается раскрыть принцип, которым люди пользуются для оценки поступков других людей. В результате он приходит к выводу, что оценка измеряется масштабами собственного опыта человека. Он вслед за Ф. Аквинским попытался собрать в виде «суммы» опыт, который каждый может найти в себе. Это было обращение к индивидуальности и в то же время попытка классифицировать по широте охвата челове-

скую деятельность, опираясь на разум, разумность. С. С. Аверинцев писал, что, если проводить сравнение по широте охвата тем «Опытов», то М. Монтень был предшественником энциклопедистов [1, с. 5]. Точный перевод термина «энциклопедия» — *ἐγκύχλιος παιδεία* (греч.). Значение имеет два смысла. Д'Аламбер сформулировал первый так: «Как энциклопедия труд наш должен излагать, насколько возможно, порядок и последовательность человеческих знаний» [1, с. 4]. А второй смысл связан с решимостью энциклопедистов образовывать всеевропейскую публику, которую они создавали, обращаясь к ней через голову ученой касты.

Для М. Монтеня все, что выступает в виде главной задачи разумной деятельности, сосредоточено на познании его внутренних составляющих: размышление, игра мыслей, углубленный самоанализ с проникновением в глубины человеческого самопознания. «Опыты» представляют собой, если можно так выразиться, опыты со своим собственным умом [108]. Он ставит под сомнение компетенцию разума вообще и меру Протагора (человек есть мера всех вещей): не знающий сам себя разум, который как-то связан с самой природой и тем самым знающий свою меру, умеющий отличать свое знание от незнания. У него такой разум получает название осмотнительный или скептический разум. М. Монтень призывает разумно пользоваться разумом: «Разум — оружие, опасное для своего владельца, если только он не умеет пользоваться им благоразумно и осторожно. Разум должен быть критичным к себе» [233, с. 248]. Скептическая позиция ума над самим собой превращает его в познающий разум (ум). Это значит, что бытие отщепляется от смысла и уходит в себя, ум обращается на себя, становясь предметом анализа, а между предметом познания (фрагментом бытия) и познающим субъектом стоит некая среда, включающая в себя умозрения, воображения, которые надо изучить и преобразовывать в формы, средства познания.

Его модель беседы разума с самим собой представляет диалог самосознания как явного знания с самим собой для извлечения неявного знания. По сути, подчеркивается особая роль внутренней речи в процессе акта мышления. Философские размышления М. Монтеня содержат элементы солипсизма и ком-

муникативности в структурной деятельности интеллекта [99]. Это парадоксальная ситуация не привлекла внимание философов того времени. Акцент был поставлен только на открытии самосознания, что определило курс на формирование индивидуальности. В «Опытах» была предложена концепция человека Нового времени, а именно – широко образованного и критически мыслящего. Так как мышление и самосознание опираются на личный опыт, М. Монтень сформулировал требование к содержанию образования: ученика необходимо научить наблюдательности, умению сравнивать и сопоставлять, анализировать, делать выводы. Поэтому основы любого знания ученики должны получать из личного опыта.

3. Становление классической модели рациональности: «монологический» разум эпохи Модерна

Античная концепция разума полностью разрушается благодаря «коперниканскому перевороту» И. Канта. Если в античности познание основывалось на полной гармонии и соответствии между порядком вещей и порядком идей, то И. Кант предлагает рассматривать этот порядок как идею гармонии между субъектом и объектом. Если в античности согласие основывалось на принципе целесообразности, то революция И. Канта основывалась на принципе необходимого подчинения объекта субъекту. Гармония между ними растворяется в так называемой законодательной познавательной способности разума. Человек начинает новый отсчет своим способностям: теперь он повелевает природой и формирует «монологический разум».

Вопрос об онтологии разума в центре философии И. Канта: мир устроен так, что он является проницаемым для разума. И. Кант приходит к мнению о существовании определенной границы в познавательных устремлениях субъекта. Эта граница проходит между явлением и вещью в себе. Скачок от явления к сущности происходит с помощью разума, но разум предстает в этом случае как субъективный наблюдатель из своего собственного наблюдательного поста: он несет на себе печать субъек-

тивности, а не проявляет себя как независимый наблюдатель. В этом И. Кант опирался на декартовскую традицию субъективности. И. Кант предположил, что ученый или философ рассуждая, привносит в природный мир законы, и разделил мир на две реальности: «трансцендентальную», где с помощью разума создаются *a priori* научные и философские знания, и «эмпирическую», где имеет место созерцание и опыт. Именно они выступают необходимым условием изучаемого явления, но понятия и категории – априорные представления – рассматривались Кантом как условия самого опыта. У И. Канта мыслящий субъект сам вкладывает в объект необходимые априорные характеристики. В то же время он считал, что разум человека «следует вечным и неизменным законам разума» [288, с. 134]. Таким образом, разум он понимал двояко: «как мышление отдельного эмпирического человека и как особую природу, законам которой подчиняется отдельный эмпирический разум, отдельно правильно мыслящий человек» [288, с. 134]. Разум оказался не онтологичным, в этом смысле он абсолютно «чистый», т. е. он есть чистая субъективность.

И. Кант разум определял как «способность давать принципы» [147, с. 274]. Принцип он рассматривает как общее положение, но не любое, а как такое, которое могло бы выступать большей посылкой умозаключения. Познание, основанное или полученное из принципов, мы имеем тогда, когда познаем частное в общем, благодаря понятиям, а не созерцанию. «Всякое наше знание начинается с чувств, переходит затем к рассудку и заканчивается в разуме, выше которого нет в нас ничего для обработки материала созерцаний и для подведения его под высшее единство мышления» [147, с. 274]. Выделяя два уровня в мышлении, которое рассматривается им как способность давать единство, он подчеркивает, что рассудок создает единство посредством правил и категорий, а разум создает единство правил рассудка по принципам. И. Кант вводит методологический принцип соответствия, который следует из его системного представления о разуме. Рассудок действует в соответствии с категориями и правилами, а разум – в соответствии с принципами и идеями. Разум стремится свести огромное многообразие знаний рассудка к наименьшему числу принципов и таким образом до-

стигнуть высшего их единства. «Если рассудок есть способность создавать единство явлений посредством правил, то разум есть способность создавать единство правил рассудка по принципам. Следовательно, разум никогда не направлен прямо на опыт или на какой-нибудь предмет, а всегда направлен на рассудок, чтобы с помощью понятий *a priori* придать многообразным его знаниям единство, которое можно назвать единством разума и которое совершенно иного рода, чем то единство, которое может быть осуществлено рассудком» [147, с. 346].

И. Кант предлагает два способа применения разума: формальный (логический) и реальный, или трансцендентальный. Логический дает способность умозаключать, делать выводы, а реальный способ применения разума – производить особые понятия. Эти понятия «есть целесообразное единство вещей» [147, с. 510]. Поэтому «спекулятивный интерес разума заставляет рассматривать все устройство мира так, как если бы оно возникло из намерения наивысшего разума.... Такой принцип открывает нашему разуму...совершенно новую перспективу – связать вещи в мире согласно телеологическим законам и тем самым дойти до их наибольшего систематического единства» [147, с. 510–511]. Разум создает единство правил рассудка по принципам, а именно: разум достраивает до высшего единства целей то, что рассудок способен подвести только под единство причины. А эти причины рассудок, по Канту, рассматривает как природную закономерность, основанную на математическом естествознании. Цель выступает принципом разума, но и сам рассудок нуждается в организующем начале – в разуме. Речь идет о теоретическом разуме. Но И. Кант также показывает, что разум имеет практическую основу – быть законодателем в сфере нравственности. Теперь только в ней раскрывается целевая способность разума в отличие от рассуждений Аристотеля.

И. Кант вводит методологический принцип соответствия, который следует из его системного представления о разуме. Рассудок действует в соответствии с категориями и правилами, а разум – в соответствии с принципами и идеями.

Для представителей старой онтологии при рефлексии разума, необходимо было обращаться к максимам добродетели, справедливости, в своих размышлениях они старались не от-

ходить от них в вопросах понимания ума. Это способствовало приближению идеи логоса как вечного принципа к идее соответствия установленной гармонии между вещами и идеями. Опираясь на это, высшие цели познания оказывались связанными с присущими им внутренними ценностями, которые продвигали человека в направлении моральности. В старой онтологии разум провозглашал высшую объективную истину с притязанием не только на смысл и истину, но и на моральность.

Г.В.Ф. Гегель восстанавливает разум в его онтологических притязаниях: разум движется от чистого бытия к наличному, от качества — к количеству, от явления — к сущности. Бытие, в конце концов, разворачивается в соответствии с теми категориями, которыми оперирует разум. Он говорит и о недостаточности рассудочного мышления, хотя сфера рассудочности является неотъемлемой частью разума. В «Феноменологии духа» утверждается идея того, что рассудочное мышление необходимо преодолеть уже потому, чтобы раскрыть реальное бытие. Рассудочный способ мышления у Г.В.Ф. Гегеля связан с логическими построениями и соблюдением правил логики. Но мышление должно преодолеть стадию рассудка и стать разумом, разумно-рациональным мышлением. Именно такое мышление способно раскрывать реально существующие фундаментальные аспекты бытия и всего того, что реально. Вот откуда знаменитое гегелевское «что разумно, то действительно, и что действительно, то разумно» [72, с. 89]. Мышление в виде рассудка предстает как мышление обыкновенного человека, используя терминологию Г.В.Ф. Гегеля, — это мышление «наивного человека». Оно не открывает Бытие в его тотальности, а его «логическим идеалом является абсолютное согласие мышления с самим собой или отсутствие всяких внутренних противоречий» [167, с. 42]. А вот разум становится тем конструирующим центром, где происходит формирование значений, новых смыслов и конструирование правил перехода от одного смысла к другому.

Проблема различия таких форм познания, как разум, рассудок, мнение составляла теоретический фундамент системы образования древних греков — пайдейи. Практические основания в образование вносили софисты, а учения Платона и Аристотеля о структурных компонентах интеллекта выгляде-

ло как противоположное им, что подтверждалось постоянными критическими замечаниями Платона о деятельности софистов. Сложилась парадоксальная ситуация, когда оформлению фундаментальности образовательного процесса способствовали эти две противоборствующие линии – теоретического и практического характера.

Необходимо отметить, что и Платон, и Аристотель разделяли опасения скептического характера в проблеме обоснованности претензий разума. И сегодня эта тема остается актуальной, а проблема «надежности – истинности» знания продолжает будоражить научные умы. В XX в. при рассмотрении истины как социального феномена, например, К. Поппер настаивал на ее конвенциональном характере, что подтверждает наличие проблемы мнения. До К. Поппера И. Кант и Э. Гуссерль также пытались истолковать истину каждый по-своему: первый сводил истину к консенсусу как пределу развития логико-гносеологического обоснования положений чистого разума, а второй сводил ее к общезначимости. Проблема того, что считать основанием истинного знания присутствует во всех образовательных практиках, порождая антагонизмы разного рода.

XVII в. стал поворотным в истории образования и педагогической традиции: в нем отразился динамический сдвиг не только всей общественной жизни Европы, но и мышления, и образования. К.М. Петров со ссылкой на Клаарена, указывает, что тема образования тесно переплетается с темой знания и набирает яркое звучание в эпоху Нового времени, когда гносеология подчиняет себе онтологию: «Широко признается, что мышление Нового времени подчиняет онтологию эпистемологии, переворачивая тем самым средневековую ориентацию. Вопрос, одновременно исторический и концептуальный, состоит в том, как именно это получилось. Сдвиг произошел не просто в результате появления секуляризированных эпистемологических предприятий, но скорее в результате освобождения от пут онтологического мышления, от логики, облаченной в бытие, или, лучше сказать от логоса бытия, которым предполагалось высшее бытие бога. Освобождение от этого огромного комплекса требовало нового принципа, подвижного начального пункта мысли и жизни. Для естественной философии и науки бутон

позднего Средневековья расцвел в XVII веке» [260, с. 458]. П.П. Гайденок стоит на других позициях. Она подчеркивает, что анализ учений Декарта, Спинозы, Лейбница позволяет сделать вывод об онтологической базе теоретико-познавательных проблем в области знания. Именно разрешение онтологических вопросов позволяло решать также и гносеологические вопросы [68, с. 418]. Наша задача – рассмотреть трансформации рациональности в философии этого периода и указать на непосредственную связь этих процессов с образовательными стратегиями. Последствия этих трансформаций нашли свое выражение в формировании классической системы образования Нового времени, которая почти четыре столетия функционирует в Европе.

Техника мышления Нового времени определялась научной рациональностью в вопросах понимания природы и метафизической рациональностью в вопросе понимания души. Рассматривая природу, философы Нового времени стали понимать ее не так, как это было принято у греков. Аристотель в пятой книге «Метафизики» рассматривает четыре понятия, которые пересекаются между собой семантически: «начало», «причина», «элемент», «фюсис». Фюсис – природа – не имеет начала, она сама и есть причина самой себя. А в Новое время причина стала пониматься как внешняя причина, действующая вовне. Если Творца понимать как причину, то причина мыслится как некий толчок, с его помощью приводится в движение звездный мир, который становится самостоятельно существующим. В Новое время изучение природы предполагает расчленение ее на предмет и прибор. Природа как предмет раскрывается через прибор, и через изменения последнего рассматриваются его показания. Природа изучается не через себя, не в формах бытия, а через изменения прибора.

Новый взгляд способствовал устранению из знания о природе понятия «цели», но зато доминирующее значение получает понятие «причина». Такая ситуация была связана с выхолащиванием целостного понимания природы, сведения ее исключительно к материальному восприятию. «Природа на протяжении XVIII–XX вв., как ее рассматривает экспериментально-математическое естествознание и ориентированная на него философия, по преимуществу философия материалистическая, – пред-

стает именно как материя» [68, с. 247]. У И. Канта метафизика природы – это уже метафизика материи.

Научная рациональность задавала и особенности новой рациональности. Речь идет об атомистически-механистической, основанной на выделении в любом анализируемом явлении отдельных элементов, опоре на понятии механической причины, которое вытеснило ключевое для предшествующих мыслительных техник понятие «цели». Такие перемены были обусловлены социально-культурными изменениями. Популярность атомизма состояла в осознании индивидами себя в качестве самостоятельных личностей, созревала индивидуалистическая психология, на основе которой и развивались общественные отношения. Недаром связь между понятием «атомизма» и «индивидуализма» проявляется даже в этимологии терминов. «Этический индивидуализм (“индивидуум” – латинский перевод греческого “атом”) и естественнонаучный атомизм (корпускуляризм) в XVII – начале XVIII вв. воспринимались как различные аспекты единого мироощущения, согласно которому основополагающими элементами природного и социального бытия являются самостоятельные индивиды (атомы, корпускулы), взаимодействие между которыми осуществляется внешне регулируемым, механическим образом и подчиняется жестким законам» [174, с. 109]. Не только природа, но, по аналогии с ней, и человек стал также мыслиться как механическая структура.

В событиях XVII в., которые происходили в области естественных наук, теологии, можно проследить те существенные элементы, которые послужили основанием для формирования парадигмы образования Нового времени и основой для формирования европейской системы образования в целом. По свидетельству Ч. Уэбстера, английская ветвь кальвинизма в лице пуритан вносила идею избранности англичан и самой Англии, где следовало ожидать основание обещанного нового Иерусалима. В это время цитируются пророчества Даниила, Откровения, Моисей. Идея, выработанная средневековой схоластикой о «Книге природы», осознается исключительно в духе этих пророчеств. Ф. Бэкон в подтверждении пуританских ценностей писал: «И для того, чтобы мы не впадали в заблуждение, он дал нам две книги: книгу Писания, в которой раскрывается воля

Божья, а затем – книгу природы, раскрывающую его могущество. Из этих двух книг вторая является как бы ключом к первой, не только подготовляя наш разум к восприятию на основе общих законов мышления и речи истинного смысла Писания, но главным образом развивая дальше нашу веру, заставляя нас обратиться к серьезному размышлению о божественном всемогуществе, знаки которого четко запечатлены на камне его творений» [23, с. 128]. Ч. Уэбстер об огромном влиянии Ф. Бэкона на реформационное движение пуритан писал следующее: «Если учесть, что философская система Бэкона была вплетена как в контекст кальвинистского кода этики, так и в их провиденциальный и миллениарный взгляд на историю, то нет ничего удивительного в том, что его работы стали восприниматься как философское дополнение к “Книге мучеников” Фокса. Один обещал успешное завершение религиозной реформации, другой предлагал очерк философской реформы. Поэтому теологи вроде Стоутона, Хейквилла и Твисса принимали тексты Бэкона почти канонически. Влияние работ Бэкона росло, пока он не стал наиболее важным философским и научным авторитетом пуританской революции» [432, с. 25].

Общий контекст той эпохи, которым завершилась революция 1640–1660-х гг., характеризовался наличием движения за теологические санкции и социальное признание науки. Ч. Уэбстер сравнивал положение пуритан с положением гуманистов эпохи Возрождения. Отличие он видел в том, что гуманисты оглядывались на древних греков в поисках представлений о «золотом веке», а пуритан воодушевляла связь с отцами церкви. «Внешне они выглядели ведущими апологетами “новой науки” и “новой философии”, вырвавшихся в питательной среде XVII в. Но что касается пуритан как таковых, то для них новые идеи были приемлемы лишь в том случае, если они не входили в противоречие с их религиозными предпосылками» [432, с. 15]. Я.А. Коменский выступал как последователь идей Ф. Бэкона, а его планы по универсальному колледжу, школе, универсальному языку рассматривались как знаки приближения царства Христа. «Пансофия» Я.А. Коменского, по мнению К. Хюбнера, представлялась проявлением божественной воли: «Конечно же Бог преследовал особую цель, вводя в мир это понятие пансо-

фического изучения, каким бы несовершенным оно ни было в изложении Коменского» [Цит. по 260, с. 511], – писал он.

Складывался своеобразный взгляд на образование. В нем основное внимание уделялось искусному воспитанию молодых людей, а воспитание рассматривалось как поле боя с силами зла. Осмысленное в таком русле образование превращалось в святое дело, а «миссия учителя носила скорее божественный, нежели мирской характер» [260, с. 516]. Недовольство образовательной политикой было связано с критическим отношением к традиционному тривиуму. Это недовольство основывалось на нескольких положениях. Во-первых, греческое идолопоклонство перед языковыми предметами не вызывало одобрения со стороны христиански ориентированных педагогов. Во-вторых, истинными источниками знаний они считали более полезные науки. Не надо забывать, что в это время, например, в Англии развивались такие науки, как агротехника, технология, медицина, а интересы отдельных представителей зарождающего научного движения концентрировались вокруг таких вопросов, как материализм, естественный закон, роль Бога во вселенной. Пересмотр образования стал необходим. Нужен был новый учитель, воспитывающий детей на новых основаниях, и осознающий цель образования – воспитание членов будущего Нового Иерусалима. Такое сложное и почетное дело требовало не только сил, но и постоянного контроля со стороны властных структур, при этом «степень позитивности в административном контроле редко считалась достаточной» [260, с. 516]. Необходим был баланс, объединяющий размышление и действие. Первая ступень – начальный этап образования – рассматривался как подготовительный период к вхождению в сложную и ответственную жизнь христианина. Поэтому сложилась ситуация критического отношения к наследию античности как языческому наследию и, естественно, к традиционному тривиуму. «Стал наблюдаться отход от гуманитарных стандартов, и появилось требование пересмотра образования. Необходимо было отказаться от языков как бесполезных, ведущих к пустому знанию, а направить все усилия молодежи на раскрытие секретов природы: знать секреты природы, значит знать творение Бога» [260, с. 516]. Ф. Бэкон предлагал изучать природу, которая является

богатейшей сокровищницей славы Творца и средств улучшения положения человека. Я.А. Коменский считал, что обучение не станет увлекательным наслаждением до тех пор, пока будет засилье грамматики. «Необходима была радикальная переориентация, которая неизбежно бы углубила разрыв между новой педагогикой и гуманизмом» [260, с. 516], разрыв между которыми был уже подготовлен развитием науки.

В ряде протестантских установок, которые можно обозначить как «когнитивно-этические», подчеркивалось стремление к господству разума над стихией чувств [380, с. 157]. Эта убежденность в могуществе человеческого разума сохранилась с XVI–XVII вв. Человеческий разум, например Галилей сравнивал с разумом Творца [69, с. 201], Р. Декарт также подчеркивал божественные возможности человеческого разума: «Человеческий ум заключает в себе нечто божественное...» [100, с. 87]. Если разум вооружен правильным методом, он может постигнуть все существующее в мире. Если возрожденческий дух не признавал наличия водораздела между творцом и человеком, то Р. Декарт этот водораздел восстановил [68, с. 168]. Он «противопоставлял оккультно-герметическому учению чисто механическое понимание природы, изгоняя из нее всякое понятие о целевых причинах» [68, с. 168], настаивая на изучении не конечных, а действующих причин. Теперь природа предстала как протяженная субстанция, помимо которой есть мыслящая субстанция. Они противоположны друг другу: ум – субстанция неделимая, тело – субстанция делимая. Если первая предстает как предмет метафизики, то вторая – физики, а точнее – механики. Телесные вещи обладают характеристиками протяженности в длину, ширину и глубину. Следовательно, геометрия должна стать наукой о природе. Но с ее помощью надо изучать и движение, тогда она предстанет в виде универсальной науки – тождественной тому, что он называл Методом. Другими словами, «Декарт максимально сближает физический и математический объекты» [68, с. 169]. У Р. Декарта мир превратился в бесконечно простирающееся математическое тело. Сила, деятельность вынесены за пределы природного мира; их источник – трансцендентный Бог. С помощью закона инерции он связывает движение с протяжением, устраняя из природы с

помощью догмата творения всякое представление о конечных причинах. Он приходит к такому выводу: «Весь род тех причин, которые обыкновенно устанавливают через указание цели, не применим к физическим и естественным вещам» [99, с. 374].

Ему вторят Б. Спиноза и Ф. Бэкон: «физика – это наука, исследующая действующую причину и материю, метафизика – конечную причину и форму» [23, с. 207]. Из природы изгоняется целевая причина. Принцип цели как фундаментальный принцип античной науки, объясняющий основополагающие связи природы, давал целостную картину космоса. Но эта цель исчезла из механики вообще, она сохранилась в метафизике, которая изучала теперь уже не движение тел, а природу души и духа. Лейбниц так пишет о душе: «Душа действует свободно, следуя правилам целевых причин, тело же – механически, следуя законам действующих причин» [195, с. 492]. В XVIII в. началась критика метафизики со стороны материалистов, ученых-естественников – Л. Эйлера, Ж. Ламетри, Ж. Даламбера, П. Гольбаха, К. Гельвеция. Они способствовали формированию тенденции, по которой всю систему человеческого знания необходимо рассматривать сквозь призму языка механики. Понятие цели устранялось повсюду, что давало повод понять человека как полностью детерминированного внешними обстоятельствами, средой, понимаемой как цепочкой «действующих причин».

Влияние теоретико-познавательных идей Р. Декарта было огромным не только на материке, но и в Англии. Разрабатывая теорию познания, Т. Гоббс и Дж. Локк не только усвоили его учение, но и развили его. Т. Гоббс поддерживал его учение о том, что опыт и обобщающие выводы, полученные на основе этого опыта, не способны приводить к истине, имеющей всеобщий характер. Дж. Локк – критик декартовского учения о врожденных идеях – принимает его учение о видах знания.

Р. Декарт все свои размышления, ориентированные на механистический и метафизический разум, направляет против распространенного в Возрождении утверждения, что мир – второй Бог. Он лишает самостоятельности мир в целом, то есть все явления, процессы; отрицает наличие мировой души, а вслед за этим – наличие души у отдельного человека. Нематериальной субстанцией у него является только разумная душа, то есть

мыслящее «Я». Все природные тела не наделены у него никакой самостоятельной силой, и силой инерции в том числе, все движется только благодаря воле Бога. Более того, Р. Декарт, а вслед за ним и Б. Спиноза пытались создать механику душевных явлений. Сложную и непонятную жизнь души они пытались объяснить, сведя все множество видимых психических явлений к простым. Аналогией в данном случае выступал метод физики, посредством которого физика сводила запутанные на вид движения тел к простым механическим перемещениям.

С XVII в. характер мышления определяется научной рациональностью. Все чаще порядок мироустройства аргументировался не ссылками на творение, а рационально постигаемыми законами природы. Настроения и отношение к разуму этого периода носят двойственный характер. С одной стороны, разум провозглашается силой, сомневающейся в существовании Бога, и в обществе растут атеистические настроения. С другой стороны, человек как божественное творение обладает разумом и в этом он – подобие Бога.

Ф. Бэкон создал классификацию наук, в которой вопросы воспитания и образования также получили обоснование. По его мнению, образование направлено на формирование привычек, которые способны смягчить природные порывы. Я.А. Коменский, ориентируясь на разработки Ф. Бэкона, стремился рассматривать образование как способ культивирования заложенных от природы задатков, природных дарований, поэтому образование рассматривал как сообразное природе. Он поддерживал Ф. Бэкона, будучи сторонником практического метода обучения, сторонником опытного подхода в обучении.

С этого времени устанавливается традиция рассматривать педагогику как науку и определять ее статус в контексте наук о человеке. Двигаясь в русле рационализма, Ф. Бэкон выходил к идеалу Просвещения, в центре которого – идея естественного развития человека, растущего в гармонии с природой и обществом. Стремление Ф. Бэкона приблизить процесс обучения к идеалам современной для него науки было естественным. Он так писал об этом: «Допустим, что науки делают людей более упрямыми и несговорчивыми, но ведь, в то же время, они показывают, какие положения строятся на доказательствах, а какие

на догадках и в равной мере учат делать различения и исключения, как и твердо придерживаться канонов и принципов. Допустим, далее, что они вводят в заблуждения и сбивают с толку необычностью или недостижимостью своих примеров, не знаю, но мне достаточно хорошо известно, что науки раскрывают значения обстоятельств, помогают понять ошибки в сравнениях и учат осторожности в применении последних, так что в целом они скорее исправляют людей, чем портят» [23, с. 93]. Вся система обучения и воспитания, по его мнению, ориентировалась и была одухотворена научным методом, предложенным им же, – индукцией. Поэтому цитата о полезности наук для образования заканчивается призывом к опытному подходу в вопросе воспитания: «И всего этого науки достигают благодаря великой силе и разнообразию примеров» [23, с. 93]. Его рассуждения строятся, опираясь на опытный подход в развитии науки, но он, как представитель своего времени, мыслит в рамках научно-рационального типа мышления. «Власть науки намного выше, чем власть над волей, хотя бы и свободной, и ничем не связанной. Ведь она господствует над рассудком, верой и даже над самим разумом, который является важнейшей частью души и управляет самой волей. Ведь на земле нет никакой иной силы, кроме науки и знания, которая бы могла утвердить свою верховную власть над духом и душами людей, над их мыслями и представлениями, над их волей и верой» [23, с. 135]. Однако в его рассуждениях уже проскальзывает идея не просто о возрастании авторитета науки. Рядом с ней начинает терять свою силу и авторитет закона: «...ни в коем случае не следует опасаться, что занятия наукой мешают практической деятельности; наоборот, они удерживают ум от безделья и стремления к удовольствиям, которые в противном случае незаметно охватывают его к ущербу и делам, и науке. Далее, утверждение, будто наука подрывает уважение к законам и власти, есть чистейшая клевета, выдуманная для того, чтобы безосновательно обвинить науку. Ибо тот, кто предпочитает слепое повиновение сознательному выполнению долга, подобен тому, кто станет утверждать, что слепой, идущий наощупь, ходит увереннее, чем зрячий при ясном свете» [23, с. 95].

Образование и воспитание у Ф. Бэкона сообразно природе: природу можно преодолеть и покорить привычками, т. е. меха-

нически повторяемыми действиями, которые приведут к автоматизму в поведении. Несомненно, такая позиция выросла из картезианской рациональности. Теперь в действие необходимо было привести общество, социум с его нормами, традициями, воспитывающими не просто автоматизм действий, но и привычку определять этот автоматизм и соизмерять его с нуждами общества. Онтологический Космос античной схемы образования постепенно уступает место социальному космосу.

Дж. Локк к вопросу о методике обучения подошел как идеолог XVII в. Его рассуждения перекликались и с воззрениями М. Монтеня, и Ф. Бэкона. Он много говорил о вреде вербализма, направляя свою критику против схоластических приемов обучения. Вместе с М. Монтенем он высмеивал бессмысленные запоминания и высказывался скептически относительно внешней учености. Предметы необходимо изучать так, как они даны самой природой: «Думать о каждой вещи именно так, как она есть сама по себе, – в этом настоящее назначение разума» [206, с. 246]. Обучение должно совершаться с опорой на чувственные восприятия: кто желает подвинуться в знании, должен поставить себе основным правилом не принимать слова за вещи, а создавать ясные и отчетливые идеи о самих вещах. Разрушается тем самым схоластическая техника мышления, происходит выхолащивание логико-понятийного подхода к анализу явления, процесса. «Слово может быть очень употребительно, может пользоваться большой популярностью у некоторых авторов и применяться ими так, будто оно выражает некое реальное бытие; однако если читающий не может представить себе отчетливую идею об этом бытии, оно является для него только пустым звуком без смысла; и все, что говорится и приписывается этому бытию, даст этому читателю не больше знаний, чем если бы соответствующие утверждения относились единственно к пустым звукам. Те, которые желают продвинуться в знании и не обманывать себя, не желают надуваться каким-то количеством артикулированного воздуха, должны поставить себе основным правилом не принимать слова за вещи и, пока они не составят себе ясных и отчетливых идей о реальных вещах природы, не думать, что названиям, употребляемым в книгах, соответствуют именно эти реальные вещи. Быть может, со мной не согласятся, если я

отнесу “субстанциальные формы” и “целесообразные виды” к числу таких терминов, которые можно по справедливости заподозрить именно в подобной бессодержательности. Но я уверен, что для того, кто не в состоянии составить себе определенные идеи о предметах, замещаемых этими словами, они решительно ничего не выражают» [206, с. 282]. Дж. Локк критиковал терминологию схоластов, основанную на аристотелевском учении о различных видах метафизической реальности и о целевой причине. Однако он и сам не прочь использовать аналогичный прием, что и делал в «Опыте о человеческом разуме», в частности, глава четвертая третьей книги посвящена целиком разбору названий и определений, что свидетельствует о «живучести» схоластической традиции [207].

Дж. Локк выглядит парадоксальной фигурой для европейской философии: он стал предтечей эпохи Просвещения и в то же время британского эмпиризма, представители которого в дальнейшем будут критиковать эпоху Модерн. Своими корнями учение Дж. Локка уходит в номинализм Средневековья, в частности к воззрениям У. Оккама, на долю которого выпадает роль выхолащивателя значимости всеобщего понятия (*universale*) [117].

Отталкиваясь от находок У. Оккама, он предпринял попытку разобраться с проблемой знания, обращаясь к терминологии чувственного опыта. Он выдвинул тезис, что все наше знание происходит из впечатлений, получаемых от органов чувств, что у человека нет врожденных идей. Работа «Опыт о человеческом разумении» представляет собой анализ процесса формирования идей и понятий на основе чувственных впечатлений. Дж. Локк исследовал природу человеческого мышления, материалом которого, по его мнению, выступал человеческий опыт. Само слово «опыт» имеет много значений. Он различает его как внешнее восприятие (*sensation* – ощущение) и как внутреннее восприятие наших ментальных действий и состояний (*reflection* – рефлексия). Все множество вещей, о которых человек думает и знает, происходит из опыта. Все знание основывается на опыте, который мы получаем двумя способами: при помощи органов чувств и в результате наблюдений над тем, что происходит у нас в уме. Таким образом, Дж. Локк утверж-

дал наличие двух источников нашего знания – чувственного и самонаблюдения [117].

Дж. Локка также интересуется вопрос о характере и границах знания. Наиболее достоверным, по его мнению, является знание интуитивное. Но существует знание доказательное – то, в котором отношение между идеями невозможно постичь интуитивно. Знание обладает определенными границами. Только в знании о собственном существовании и существовании Бога мы можем быть интуитивно уверенными. Ко всему остальному наше знание чувственно, следовательно, ограничено. Это ему позволяет делать вывод о том, что наука в качестве источника абсолютно необходимой и истинной информации и в области физического, и в области духовного несостоятельна. Таким образом, знание ограничивается знанием тех отношений, в которых находятся различные идеи. Все попытки Дж. Локка построить теорию познания прямо указывали на эмпирический подход как доминирующий в методическом плане. Он подчеркивал, что, если опираться в знаниях на понятия, то знания будут не только ограниченными, но и проблематичными. А вот проверка знаний в эмпирических стандартах, будет уверенно продвигать знание вперед. Понятие как языковое выражение может просто «обманывать» нас, поэтому необходимо даже вести борьбу против некоторых абстракций.

Феномен Дж. Локка состоял в том, что он публично приглашал вступить с ним в общение, в обсуждение проблем как эпистемологического, так и философско-политического характера. Всеми своими размышлениями, действиями он заложил фундамент нового, до того времени неиспользуемого подхода в науке. Это было не то, что необычно, это было для того времени просто прогрессивно. Вероятно, благодаря такому новому взгляду на мир с разнообразных позиций, где были затронуты проблемы не только познания, но и проблемы формирования общества, способствовали созданию условий для оформления наиболее авторитетной позиции этого мыслителя в рамках европейской культуры.

И такая ситуация не могла остаться без внимания со стороны представителей педагогической мысли. Работа Я.А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» представляла

собой в методологическом плане продолжение эмпирико-сенсуалистического направления, но уже в сфере образования. Идея Дж. Локка о признании органов чувств доминирующими источниками познания подводит Я.А. Коменского к принципу наглядности преподавания. В предисловии к вышеназванной работе он прямо указывает на это: «Ведь, в самом деле, мы не можем ни действовать, ни говорить разумно, если предварительно не поймем правильно ни того, что нужно делать, ни того, о чем нужно говорить. В нашем же разуме нет ничего такого, чего раньше не было бы в чувствах. Таким образом, старательно упражняя чувства в области правильного восприятия различий, существующих между предметами, мы положим основание и для всей мудрости, и для всего мудрого красноречия, и для всех разумных жизненных действий» [170, с. 25]. Это послужило основой для формирования дидактического правила о переходе от конкретного к абстрактному, стало методологическим принципом в школьных программах и ведущей стратегией всей европейской системы образования. Я.А. Коменский отрицательно относился к схоластической школе. Он был недоволен, что схоласты учат «словам раньше вещей». Естественным было желание предложить некий альтернативный вариант. Эмпирико-сенсуалистический метод Дж. Локка оказался как нельзя более своевременным и к тому же актуальным для того времени.

Эстафету у чешского педагога принял швейцарский педагог И.Г. Песталоцци, который также исходным пунктом познания считал чувственное, сенсорное восприятие предметов и явлений реального мира. Он настаивал на том, что внешнее созерцание дает толчок и приводит в движение внутренние силы нашего сознания, а в процессе их развития и происходит формирование представлений и понятий. «Моей самой существенной, исходной точкой зрения является следующее: созерцание (чувственное восприятие) человеком самой природы является единственным истинным фундаментом обучения, так как оно (созерцание) является единственной основой человеческого познания. Все, что следует затем, является просто результатом или абстракцией, от этого чувственного восприятия. Следовательно, в каждом случае, когда оно незакончено, односторонне и незрело, и результат его будет неопределенный, неуверенный и ненадежный; и в каждом случае, когда оно неправильно, результатом его бу-

дет заблуждение и ошибка» [259, с. 49]. И далее еще более жесткое, почти что ультимативное предостережение тем, кто не принимал такой методы: «Из вышеизложенного следует, что всякий раз, когда искусство обучения не считается с этими подлинными восприятиями, которые мы получаем от природы, а забегаем вперед, оно становится источником притупления чувств. Неизбежным последствием этого являются односторонность, искажение, поверхность и соединение с зазнайством заблуждения. Любое слово, число, любая мера – результат деятельности разума, основанный на зрелых восприятиях» [259, с. 50]. Однако у И.Г. Песталотти используется и такое понятие, как внутреннее созерцание. Эта мысль проникнута идеями Г.В. Лейбница и Х. Вольфа. Сам И.Г. Песталотти был уверен в том, что внешнее созерцание только оживляет основу для суждения.

Ориентирование представителей педагогики на учение Дж. Локка находит свое объяснение в следующем. По нашему мнению, и Я.А. Коменский, и И.Г. Песталотти были представителями протестантизма, а именно последний показал всему миру новые критерии образованности – ориентир на зарождающуюся науку. Культура протестантизма предложила новые методы познания мира с единственной целью, чтобы раскрыть славу и силу Творца. Дж. Локк, И. Ньютон, Т. Гоббс были убежденными христианами. Им необходимы были открытия, и они их творили. Да к тому же, как это было с открытиями И. Ньютона, ими можно было не только изучать, но и объяснять мир. Эта позиция перерастает в XVIII в. в феномен популяризации науки. Миссия протестанта-педагога – применение натурфилософских открытий на практике, что уже вовлекает в орбиту внимания мир техники и промышленности. Земное применение законов Божьих с необходимостью должно было отразиться и на системе образования. Поэтому все ведущие педагогические силы того времени в эмпирическом понимании мира увидели прогрессивное значение и продуктивное решение тех задач, которые должны были вот-вот возникнуть перед человеком Нового времени – временем Модерна.

И.Г. Песталотти прямо заявляет о необходимости элементарного образования, готовящего человека к индустрии, и подчеркивает его прогрессивное значение как наиболее со-

временного. Свою знаменитую «Лебединую песню» он начинает именно с изложения идеи элементарного образования: «Идея элементарного образования есть не что иное, как идея природосообразного развития и формирования задатков и сил человеческого рода» [257, с. 210]. Суть элементарного образования И.Г. Песталотци обосновывает в статье «О народном образовании и индустрии». «Элементарное образование, готовящее к индустрии, делает всестороннее развитие человека задачей профессиональной подготовки. В то время как обычная подготовка к индустриальной деятельности стремится дать в итоге только заработок, принося ему в жертву облагораживание человека, элементарное образование для индустрии...(дает) целостное развитие всех задатков нашей природы, так как лишь при этом условии может быть достигнуто облагораживание человека» [258, с. 30]. Как видно из текста, швейцарский педагог не просто пропагандировал образование для индустриального общества, но и подчеркивал гуманистическую направленность элементарного образования.

В результате в образовании слились в единое целое и опора на эмпирический метод, и его гуманистическая направленность, и самое главное – опора на христианские нравственные принципы. Проблемы гуманистического характера, идеи одухотворенности не поднимаются Я.А. Коменским в силу того, что само образование проникнуто мотивом христианского «освоения» мира. А.В. Белокобыльский отмечает, что «в основе современной рациональности лежит христианский религиозный миф» [25, с. 220].

Существенным моментом теории Я.А. Коменского является еще и то, что он начинает обращаться к историзму, к роли образования в историческом контексте развития общества. И хотя это еще только связано с «обыгрыванием» христианских сюжетов, но идея единого развития общества и образования находит свое обоснование во всем наследии чешского педагога-новатора. Вероятно, иначе и не могло быть для эпохи зарождающейся индустриализации. Говорить об отсутствии этой проблемы в эпоху Средневековья нет смысла, настолько это отсутствие очевидно и полно.

Идеи протестантского ученого Дж. Локка об эмпирико-сенсуалистическом понимании человеческого познания нашли свое

отражение и выражение в педагогическом методе Я.А. Коменского, который стал основополагающим для всей европейской системы образования в целом. Он создал педагогику, которая предопределила на долгие годы магистраль развития европейского образования. В «Великой дидактике» был утвержден свод педагогических положений, основанных на христианских догматах, указан будущим поколениям чистый идеал воспитания умеренного, смиренного, терпеливого и серьезного человека, основная цель которого связывается с благополучием человеческого рода. Оформляется система образования, получившая название «классической». В ней доминирующая роль переходит от искусств, что было характерно для Возрождения и частично для Средневековья, к дисциплинам и рождается новый тип образования, в центре которого рассудочно-эмпирическая рациональность.

Просвещение предлагает совершенно новый взгляд на рациональность: с ее позиций начинается процесс оценки и осмысления социальной составляющей общества, теперь областью ее применения становится не только наука. Разумность начинает осознаваться в соотношении с духовной деятельностью, в частности вопросы нравственного и эстетического характера решаются с позиций рациональности. Вопросы образования не представляют исключения, они также анализируются в контексте рациональности. Понятие цели переместилось в область учения о душе и о воспитании.

И Р. Декарт, и Б. Спиноза пытались создать своего рода механику душевных явлений. Запутанную и сложную картину душевной жизни они стремились сделать ясной для познания, сводя все множество видимых психических явлений к простым и основным. При этом оба руководствовались аналогией с методом, посредством которого физика сводит запутанные на вид движения тел к простым механическим движениям [68]. Необходимо отметить, что Р. Декарт ввел в познание идею об интуитивном знании, что в дальнейшем найдет свое развитие в философии иррационализма. Он считал, что наука приходит к новым и достоверным результатам, используя новые логические формы. Р. Декарт предлагал, кроме традиционного силлогизма, изучать те виды умозаключений, посредством которых наука не

обосновывает полученные ранее результаты, а впервые добывает их. Он рассматривает роль определений, аксиом, выводя соотношение между знанием непосредственным (или «интуитивным») и опосредованным [16]. У Р. Декарта «положение *cogito sum* имеет не столько значение наблюдения, сколько значение первой, основной, рациональной истины. Очевидность его не есть очевидность умозаключений, а – очевидность непосредственной интуитивной достоверности. Аналитический метод, как у Г. Галилея, ищет простых, само собой разумеющихся, элементов, из которых должно быть объяснено все остальное; но тогда как Г. Галилей открывает наглядную основную форму движения, которая должна объяснить все материальные явления, метафизика разыскивает элементарные истины сознания. В этом состоит рационализм Декарта» [56, с. 330]. Идею об интуитивном знании как самом совершенном подхватывают Б. Спиноза и Г.В. Лейбниц: опыт не может быть источником всеобщих и необходимых истин.

Идеи Р. Декарта и Дж. Локка оказали влияние на Ж.-О. Ламетри. Произведения Р. Декарта изучались в медицинской школе в Лейдене, и именно здесь получил медицинское образование Ж.-О. Ламетри [36, с. 4]. В работе «Человек – машина» он высказал мысль о механической основе поведения животных, а чуть позже с опорой на Р. Декарта высказал предположение, что и человек как наделенный высшими интеллектуальными функциями не в меньшей степени является машиной. По сути, поведение и действия человека приравнивались к автоматизму [191]. Следовательно, у представителей педагогики могла не без оснований появиться идея об усиленном натаскивании учеников с целью прививки хороших манер, определенных знаний, в основе таких действий лежал чисто механический подход к процессу воспитания. Это был односторонний рационализм, ведущий к механицизму.

Идея о воспитании разума попадает в область внимания и общественных деятелей. Недаром механистические воззрения переносили и на общество, и, как следствие, на образование. В рассуждениях о воспитании происходит своеобразное наложение опытно-научного подхода Ф. Бэкона, ограниченного рационализма, идущего от Р. Декарта, и материалистических

разработок, в частности, работ Ж.-О. Ламетри. Такой синтез нашел свое яркое воплощение в концепции воспитания Ж.-Ж. Руссо, которая формируется на основе атомистическо-механистической рациональности.

При решении вопроса воспитания и образования Ж.-Ж. Руссо дополнял атомистическо-механистическую рациональности чувственно-практической, особенно тогда, когда рассматривал проблемы обнаружения разумности в самих ощущениях. Ж.-Ж. Руссо настаивал на том, что учитель, наставник должен искать в человеке естественное, природное, поэтому он помещал своего «воображаемого ученика» в изолированные от общества условия. Он выступал от лица своего времени, поэтому его рациональность строится в направлении от природы к разуму, который человек получает именно от природы. Человек познает природу благодаря своим органам чувств, а объективным фактором приобщения человека к общему опыту выступает образование. Это означает, что на основе просвещения формируется уверенность человека в его собственном разуме. Как отмечает О.Н. Грицай, «просвещение рассматривается не как способ формирования сознания или манипуляции сознанием, а как способ для его прояснения и тем самым освобождение от чужого руководства» [82, с. 43].

Однако Ж.-Ж. Руссо, выдвигая требования свободы, находится во власти доставшегося ему от XVII в. мировоззрения и мышления. Его тип рациональности напоминает стиль мышления ситуации научного эксперимента Галилео Галилея. Эмиль помещается в особые условия, а сам воспитатель подглядывает за своим подопечным с целью обнаружения того естественного, что поможет определить его дальнейшее развитие. Если эксперимент давал ученому возможность посмотреть, как будет себя вести объект исследования в особых, искусственно созданных условиях, то, помещая Эмиля по аналогии в особые жизненные ситуации, Ж.-Ж. Руссо, по сути, стремится достигнуть тех же результатов, что и Галилей при проведении опытных экспериментов. Механизм общественного взаимодействия выступает здесь как регулятор частных отношений между учеником и учителем.

Ж.-Ж. Руссо продолжал курс образования как строгой науки, идущей от Ф. Бэкона, и впервые предпринял попытку ос-

мысления образования как системного манипулирования человеком. Однако для Ж.-Ж. Руссо не характерен термин «манипуляция», скорее всего, в его работах происходит синтез двух типов мышления. С одной стороны, идеалы общества требовали включения в систему образования рациональных подходов для формирования грамотного и достойного члена общества. Он выдвигал требования воспитания человека для общества. Но вся его система воспитания, выписанная, в частности, в «Эмиле» предстает как воспитание одного человека вне общества. И воспитатель один, и воспитываемый один. Такая ситуация осложняет тот конечный результат, к которому призывает автор общественной концепции воспитания.

С другой стороны, он продолжает линию, начатую в образовании Дж. Локком: опора на чувственность остается обязательной основой физической, умственной и нравственной жизни. Сюда также можно отнести и ряд инстинктов, подчиненных деятельности началу. «Мы родимся чувственно восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинаем осознавать, так сказать, наши ощущения, у нас является расположение или исказить вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения, — сначала смотря по тому, насколько приятны нам последствия или неприятны, затем, смотря по сходству или несходству, которое мы находим между ними и этими предметами и, наконец, смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом. Эти расположения расширяются и укрепляются по мере того, как мы становимся восприимчивее и просвещеннее; но под давлением наших привычек они более или менее изменяются в зависимости от наших мнений. До этого изменения они и суть то, что я называю в нас природою» [297, с. 27]. Если Дж. Локк настаивает на том, чтобы природа формировала тело так, как она находит нужным, то Ж.-Ж. Руссо, по сути, переносит этот призыв на формирование разума.

Научное обоснование образования получило всеобщее признание, педагогическую мысль начинает пронизывать научная рациональность механистического характера. Ж.-Ж. Руссо, вероятно, осознает недопустимость механистического подхода

в решении вопросов образования и начинает критиковать рассудочность и рациональность: знание нельзя получать только рассудочным путем с помощью логико-формальных схем, сердце также дает знания. Он впервые в истории образования предлагает манипулятивный педагогический подход: не давать готовые истины, а заставить ученика находить их самостоятельно.

Т. к. чувства являются основой человека, а совесть отождествляется им с природой, то в воспитании есть единственное средство, которое может привести к успеху, – это хорошо направленная свобода. Ученик объявлялся свободным, способным самостоятельно выбирать и строить свой жизненный план. В этом Ж.-Ж. Руссо видит педагогическую целесообразность. Можно ограничивать или двигать ребенка вперед, но нельзя возбуждать в нем противодействия с помощью необходимости. Человеческую природу он предлагает рассматривать сквозь призму совести и свободы. С одной стороны, – чувства, страсти и разум, которые подвержены ошибкам, и вся сфера опыта. С другой, – совесть, судья добра и зла: «Совесть, совесть, божественный инстинкт, бессмертный, небесный голос, уверенный поводырь слепого, ограниченного, но мыслящего и свободного существа, бдительный судья добра и зла, высшее воплощение вечной субстанции, ты, уподобляешь человека Богам, ты одна возносишь человеческую природу на пьедестал совершенства» [296, с. 103–133]. Слово «природа», примененное им к совести, освобождается от всякой связи с понятием «чувствительность». В его понимании «природа» остается многозначным понятием. По отношению к опыту «природа» означает то, что еще не подвергалось со стороны цивилизации никаким изменениям. А «природа совести» – это уже в какой-то степени предвосхищение кантовского размышления о различении частного разума (опытно-умозрительного) и практического разума. Следование нравственному закону должно быть доступно для всех, в этом он также предвосхищает кантовские рассуждения о свободе. Учитель должен скрывать свою роль «ведущего» в образовательном процессе, а весь нужный для жизни опыт ученик должен получать самостоятельно, из своего жизненного пространства. Поиск истины также осуществляется самостоятельно, а педагог только указывает направление ее поиска. И хотя

Ж.-Ж. Руссо и продолжал подходы в образовании, начатые его предшественниками, он в то же время отразил в своих идеях зарождение мышления нового индустриального, индивидуализированного общества: обращение к монологическому разуму в образовательном методе Ж.-Ж. Руссо очевидно. Более того, принцип монологического разума также найдет свое завершающее воплощение в «законодательном» разуме у И. Канта, а затем у Г.В.Ф. Гегеля.

От Дж. Локка линию образования и воспитания ведет и И. Кант, однако он руководствуется тем, что только «законодательная» рациональность является средством формирования образованного человека. «Законодательный» тип рациональности, центрированный на принципе монологического разума, становится доминирующим элементом всей классической системы образования. Необходимо отметить, что в истории философии познающий разум постепенно монополизировал право говорить от имени морали. В результате, этика постепенно и неизбежно стала «выполнять» роль падчерицы гносеологии. Декартовское *cogito* предстало как фундамент человеческого существования, оно стало действовать как установка, которой определяются возрастающие претензии разума. Познающий разум стал лишать этику самодостаточности. А вот И. Канту пришлось выполнять роль «освободителя» практического разума от господства теоретического разума.

И. Кант выдвинул свое понимание разума и свою концепцию образования. Он увидел в разуме высшую теоретическую способность, различая разум и рассудок. Разум дает принципы, а рассудок – правила для подведения чувственного многообразия под единство понятий. Познание из принципов мы имеем тогда, когда познаем частное в общем посредством понятий, без учета и не прибегая к опыту. «...Делом чистого разума будет управление своим применением в тех случаях, когда он, отталкиваясь от известных предметов (опыта), захочет перешагнуть все границы опыта и не найдет в созерцании ни одного объекта, а всего лишь пространство для них; в этом случае при определении своей собственной способности суждения он оказывается совершенно не в состоянии подводить свои суждения под какую-либо максиму, исходя из объективных оснований познания,

а исключительно лишь на основе субъективного различия. Ориентироваться в мышлении вообще, таким образом, означает: при недостаточности объективных принципов разума определяться в движении к истине по субъективному принципу» [151, с. 92–93]. По И. Канту, о рациональности человеческих мыслей нужно было судить, опираясь на универсальные принципы, которые действительно существуют. Ими стали универсальные априорные принципы, на основе которых можно было судить и о рациональности человеческих мыслей.

И. Кант не был сторонником естественного воспитания. По его мнению, только дисциплина создает условия для достойного образования. У И. Канта науку можно понять на фоне ненауки, на фоне нравственной деятельности (практической). Наука как знание, направленная на природу, может быть до конца понята, если раскрыть ее подчиненность иным целям, целям свободы. Это становится существенной предпосылкой самого научного познания. Если брать определение свободы по отношению к природным явлениям методологически, то природу можно понимать через идею свободы. Это для И. Канта существенная предпосылка самого научного познания: природу следует научно рассматривать в контексте «долженствования», а не в контексте «так оно и есть» [148]. Его категорический императив стал преодолением гносеологии со стороны практической философии.

Сфера нравственности устанавливается в обход законодательству, но, отдавая приоритет принципам, которые человек устанавливает самостоятельно. Этим принципам человек подчиняет свою волю. Поэтому автономия воли есть основа ценностей. Ценности принадлежат к сфере практического разума, они не имеют бытия, но имеют значимость – стремление к повелению, к требованию. Они обращены к воле и являются принципами должного, а не сущего. Произошло разведение бытия и долженствования, чего не было в античной мысли.

Этика И. Канта предполагает, что человек является целью сам по себе. Это положение вытекает из утверждения о том, что человек является нравственным существом: «Человек и вообще всякое разумное существо существует как цель сама по себе, а не только как средство для любого применения со сторо-

ны той или другой воли» [149, с. 204]. Может показаться, что И. Кант стоит на позициях развития христианской морали и, по сути, продолжает эту линию. Но это не так, разница огромна. И. Кант остается в своих размышлениях на позиции рациональности. Он пишет о всеобщем долженствовании как законе для всех.

Стратегия эпохи научных открытий – искать в природе закономерности, открывать законы – нашла свое воплощение и в философии образования И. Канта. Всеобщее долженствование является продолжением стратегии открытия закономерностей в природе, но уже в природе человека. Воспитание должно быть усилием, активностью, в которой формируется воля и свобода. *«Просвещение – это выход человека из состояния несовременности, в котором он находился по собственной вине. Несовершенство – это неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. По собственной вине имеет причиной не недостаток рассудка, а недостаток решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения»* [150, с. 29].

Усиление роли «законодательной» рациональности в образовании способствовало формированию и поиску ее альтернатив. И.Г. Песталоцци в виде альтернативы видел усиление позиции нравственности, а это с необходимостью привело его к следующему выводу: образование должно заложить основы для уяснения учеником значения свободы.

Идею о нравственном воспитании продолжил Г.В.Ф. Гегель. Однако нравственность у него получает объяснение с позиций опять-таки научной рациональности. Он считает, что научная рациональность вырывает человека из природы, и он становится свободным – это и есть формальная основа нравственного воспитания. У Г.В.Ф. Гегеля разум выступал как неизменная в своей сущности способность отдельного индивида. Но это приводило к противоречию: представление о самосозидании человека в бесконечном культурном прогрессе не вполне сочеталось с пониманием разума как вечной и неизменной способности человека – разумной природы. Разум оказался собранием неиз-

менных и годных на все времена идей и принципов. Человек с позиции рациональности выступает, так же как и вся культура, реализацией разума – мирового духа, который развертывает свою сущность и воплощается в науке, государстве, народе и в каждом человеке. Все, что делают люди и каждый человек, это реализация целей мирового духа. Т. е. творчество каждого подчиняется логике развития мирового духа, мирового разума. Таким образом, гегелевская теория света действия человека к безличной логике мирового разума, а все развитие человечества свелось к одной стержневой логике – логицизму, что способствовало формированию обезличенной трактовке классической рациональности.

Трактовка разума эпохи Просвещения во многом опиралась на кантовское и гегелевское понимание монологического разума, что не могло не отразиться на формировании образования. Школьный порядок, по их мнению, работает и должен быть организован по безличным рациональным законам, отсюда и стремление не только унифицировать школьные курсы, но и отношение к учащимся.

К концу XIX в., началу XX в. окончательно сформированное индустриальное общество стало выдвигать свои требования к образованию: совершенно меняется взгляд на технические науки и их оценку. Сила человека, который использует в своей деятельности машины, возрастает в несколько раз. Он уже не зависит от природы, а преобразует ее так, как он этого хочет. Машинное производство развивается на научной основе и детерминируется не только социально-экономическими законами, но и естественнонаучными. Естественнонаучное знание становится предпосылкой существования и развития машинного производства. Наука приобретает характеристики самостоятельного социального института, а ее целевая основа полностью меняется. Из описательной она становится экспериментальной, теперь она ставит акценты не на объяснении явлений и процессов, а на условиях их воспроизводства, внедрения в производство, применения на практике. Созерцательно-интерпретационный характер науки меняется на практически-технологический. Это способствует формированию соответствующих приоритетов в значимости для научно-технического прогресса

определенных дисциплин. Ведущую роль получают дисциплины естественнонаучного характера – математика, физика, химия.

Мышление человека индустриального периода развития общества также меняется достаточно быстро. Логика утилитарного развития науки вырастает на основе господства естественно-научного разума просветительского характера. Образование достаточно активно сработало на курсе развития индустриального общества. В образовании нарастает использование научного знания и применение научных достижений в образовании, а наука полностью начинает определять содержательную компоненту и среднего, и высшего образования. Научность становится центральным принципом классической системы образования.

• • •

• ГЛАВА 3 •

**ФИЛОСОФСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
ЗНАЧЕНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ КОМПОНЕНТЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
КАК ЦЕНТРАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ
ДИДАКТИКИ**

В данном разделе необходимо выделить ряд элементов, которые оказывают существенное влияние на формирование содержательной компоненты педагогического знания. Затем, анализируя теоретические и практические подходы при построении содержательной компоненты дисциплин отдельных современных школ, отметить те трансформационные процессы, которые присутствуют в их практиках, и определить тенденции, влияющие на направление общей динамики движения рациональности в дидактике.

**1. Философия преподавания:
социокультурная обусловленность**

В Законе Украины «Об образовании», Государственной национальной программе «Образование (Украина XXI в.)», Национальной доктрине развития образования, Концепции 12-летней средней школы, «Образование в университетах» одним из приоритетных направлений признано обновление содержания образования и форм организации учебно-воспитательного процесса. Современное состояние системы образования требует повышенного внимания к обновлению содержания многих дисциплин, что связано со многими факторами. Вопрос о содержательной компоненте всегда находится в центре внимания ученых. Существенный вклад в разработку теории содержания образования внесли такие педагоги-ученые как Н.Н. Бурба-

ки, Н.Н. Данилов, И.И. Журавлев, И.Д. Зверев, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.С. Леднев, М.Н. Скаткин, и др. Об актуальности проблемы содержательной компоненты предметных дисциплин свидетельствуют исследования молодых отечественных ученых: Е.М. Доник, А.П. Лещинского, Н.Н. Мысковой, Н.Л. Сосницкой и др. [120; 230; 315].

Современные педагогические и философские словари дают следующее определение содержательной компоненты образования. «Содержание образования остро проявляется в оппозиции деятельностного и натуралистического подходов. В педагогике Я.А. Коменского содержание образования определялось сенсуалистически. Одним из главных принципов Я.А. Коменского был принцип наглядности, который представлял собой переинтерпретацию для образовательной деятельности тезиса “*esse est persipi*” – “освоенным в образовании содержанием может быть то, что вводится через ощущение”» [61, с. 720]. И далее: «В профессиональном мышлении педагогов под содержанием образования понимаются знания, умения, навыки (ЗУНы) в их сенсуалистической трактовке. Внутрiproфессиональная критика не поднимается до принципиальной постановки проблемы содержания образования, а ограничивается подстановкой на место ЗУНов других предметных или рассудочных категорий, например, способностей, индивидуального способа деятельности, личностного знания» [61, с. 720].

В педагогическом словаре С.У. Гончаренко под содержанием образования понимают «систему научных знаний о природе, обществе, человеческом мышлении, практических навыках и умениях и способах деятельности, опыта творческой деятельности, которыми должен овладеть ученик в процессе обучения. На содержание образования влияют объективные и субъективные факторы...Содержание образования должно базироваться на научной основе» [79, с. 137].

И.Н. Харламов, определяя содержание образования, подчеркивает его связь с научным знанием. «Под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимися в процессе обучения» [350, с. 129].

Из этих определений ясно, что в дидактике присутствует материал учебного предмета, который определенным образом соотносен с научным знанием: содержательная компонента педагогического знания базируется на научном знании, но «формируется как некоторое преобразование идеальных объектов дисциплины» [138, с. 119] с целью упрощения все более возрастающего потенциала сложности научного знания. Опыт конструирования содержания образования показал, что наиболее трудной частью при его составлении является проблема отбора научных знаний в различных предметных циклах. Особая трудность возникает при отборе знаний по основам наук: «Задача состоит в том, чтобы научиться из науки отобрать такой минимум знаний, который, будучи стабильным,...был достаточным для дальнейшего пополнения знаний, для формирования современного научного стиля мышления и не приводил бы к перегрузке учащихся» [326, с. 211]. Об этом писали в конце XX в., но эта тема остается актуальной и в педагогике сегодняшнего дня.

Есть знания, которые в дидактике получают название «основы наук». Это знания, «которые, отличаясь от знаний, зафиксированных в самой науке, по глубине, объему, соответствуют им по содержанию и характеру связей между их элементами» [326, с. 217]. «Основы наук» – это, прежде всего, дидактическое понятие, оно зависит полностью от того, какой мы вкладываем смысл в него. Если считать, что основы наук должны отражать основы всех существующих на данном этапе теорий, то получим один перечень вопросов, одну систему знаний, если ограничиваемся только некоторыми теориями, то получим другой состав вопросов. В любом случае вывод один: «ведущей дидактической единицей содержания образования являются основы научной теории» [326, с. 218].

Польская педагог-ученый Б. Ситарска, анализируя основы наук, обращает внимание на те трудности, с которыми сталкивается современный педагог, а именно с трудностями эпистемологического характера при формировании педагогического знания. В первую очередь, это трудности, связанные с преобразованием научного знания и с формированием мышления. Она также поднимает проблему соотношения знания и информации,

подчеркивая, что и знания могут приобретать характер информации. «При получении новых знаний преподаватель всегда встречается с “эпистемологическими препятствиями”. Это активные составляющие каждого умения и знания, которые являются общими при получении новых умений и новых знаний. Эпистемологические препятствия – это актуальные знания, которые подлежат изменению в процессе получения нового знания. Это существующее знание и весь процесс его изменений, что все вместе составляет неотъемлемый элемент процесса получения новых знаний», – пишет она [308, с. 390]. Из этого следует, что эффект научного познания, как и эффект обучения зависит от преодоления сопротивления предыдущих знаний и предыдущих стиля и техники мышления. Именно стиль и техника мышления, опосредованные особым пониманием разума, и будет влиять на содержательную предметную компоненту педагогического знания. Вопрос о содержании учебных программ, о формах передачи знания в центре внимания и английских представителей философии образования Г. Даниэльса и Х. Лаудера [393].

Ведущим принципом при конструировании содержания образования по основам наук, является принцип научности, к характеристикам которого относят следующие составляющие: соответствие содержания образования уровню современной науки, необходимость формирования современной естественнонаучной картины мира, в содержании которой должно быть такое специфическое наполнение, которое помогает созданию у учащихся представлений об общих методах познания; представлений о процессе познания, о механизмах его развития, об историчности знаний.

Один из существенных вопросов дидактики – перестройка систематических научных знаний в системные образовательные. Дидактика строится с учетом «требования изложения материала в соответствии с внутренним строем и логикой науки» [134, с. 28], которую понимают как «раскрытие связей между понятиями и разделами соответствующей науки» [134, с. 38]. При этом понятия трактуются в их классическом смысле, а связи понимаются как необходимая последовательность в изучении понятий.

Учебный предмет – это знания, которые учитель использует для развития учащихся, для их взросления. Педагог ставит акцент на умении формировать универсальные способы мышления и деятельности, которые в будущем, возможно, станут основой для получения специальных профессиональных знаний. Педагоги-ученые отмечали связь между содержанием образования и формированием определенного стиля мышления. Так, например, Л.Я. Зорина пишет: «Наука отражается в содержании образования непосредственно (через состав и способ объяснения) и опосредованно (через структуру знаний, организацию познавательной деятельности учеников, отражения методов науки и тенденций современного научного знания). Последнее имеет особое значение для формирования современного стиля мышления» [136, с. 73].

Общепризнанным является то, что школьный предмет не является упрощенной копией соответствующей науки. Он представляет собой дидактически переработанную и предназначенную для учебных целей образования систему знаний. Учащиеся осваивают основные положения современной науки. Со стороны педагогов-ученых осуществляется рациональный контроль над попытками осмысления отбора материала науки, а также принципами отбора. При отборе учитывается значимость материала в системе наук, значимость в общей педагогической практике, необходимой для ориентировки учащихся в действительности, в социуме.

Существенное значение при формировании содержания образования имеет социальный аспект его содержания. Социальная сущность содержания образования определяется тем, что оно вместе с процессом обучения служит главным средством передачи социального опыта подрастающему поколению. «Содержание образования – категория педагогическая, поскольку оно не копирует социальный заказ, а переводит его на язык педагогики. Разрабатывая содержание образования, педагог-ученый тем самым раскрывает и конкретизирует социальный заказ средствами своей науки, а учитель, реализуя в практической деятельности это содержание, тем самым выполняет социальный заказ» [194, с. 43]. Исходя из социальной сущности содержания образования, его можно определить как педагогическую мо-

дель социального заказа, обращенного к школе. В свою очередь структура содержания образования зависит и от закономерностей процесса обучения, и от реальных специфических средств, с помощью которых учитель делает содержание образования достоянием учеников.

По мнению В.С. Леднева, формирование содержания образования можно представить в виде системного процесса, в состав которого он включил несколько уровней: «уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала» [194, с. 45]. В.С. Леднев приходит к выводу, что источником формирования содержания образования выступают «социальный опыт, виды и отрасли деятельности, знания о закономерностях усвоения, методы обучения, средства обучения, организационные формы обучения, микроусловия школы, содержание деятельности учителя» [194, с. 85].

Одним из главных факторов, который необходимо учитывать при конструировании содержания образования, – потребность общества и цели, которые оно ставит перед образованием. Эти потребности и цели во многом определяются тем или иным пониманием разума, т. к. содержание образования не может находиться вне сферы рационального контроля.

Примером трансформационных процессов при конструировании содержания образования могут служить ряд работ отечественных педагогов-ученых, которые анализируют состояние этого вопроса как у нас в стране, так и за рубежом [34; 45; 48; 60; 81; 96; 120; 136; 159; 160; 162; 168; 200; 204; 214; 230; 266; 308; 315]. Во всех исследованиях отмечается зависимость содержания школьного курса от модели университетского курса. Так, например, А.П. Лещинский приходит к выводу, что сама структура и стандарты средней школы формируются под влиянием системы высшей школы [200, с. 6]. Проанализировав процесс конструирования содержания предмета физики в Германии, Англии и США в XIX–XX вв., им отмечены следующие факторы при его формировании: направление, в котором происходит развитие науки; общественно-экономические условия страны; ориентирование системы образования на определенные психологические концепции; политические изменения в

стране; наличие структур по усовершенствованию подготовки учителей. Конструирование учебного предмета также учитывает принципы распространения знания «сверху-вниз» и «снизу-вверх», предполагающие движение, в первом случае, от университетского курса к средней школе и отталкиваясь от противоположного принципа – от психологии формирования понятий и интересов учеников к содержанию учебного предмета.

А.П. Лещинский отмечает, что на протяжении анализируемого периода в странах были использованы различные модели изложения курса. В 1960-х гг. анализ курса физики показал, что «фактически эти курсы оказались полезными только небольшому проценту учеников. Основная причина состоит в том, что, сосредоточившись на разработке логической стороны курса, авторы игнорировали психологическую сторону» [200, с. 19]. Такие курсы наибольшее влияние оказали на способных учеников и на университетский вступительный курс физики, а не на массовое обучение физике в средней школе США, для которой они и были предназначены. В 70–80-х гг. общественная мысль в США обращается к проблемам экологических последствий научно-технического прогресса. В результате появляются не только новые разработки курса физики в этом направлении, но и активно внедряются курсы, направленные на повышение технологической грамотности учеников. Практические проблемы преподносятся в обобщенном виде как проблемы транспорта, энергетики, сохранения и передачи информации. Эти курсы нацелены на формирование особого рода коммуникативных отношений, а именно: на коммуникацию между искусственным миром и естественным миром, на проблемы коммуникативного характера внутри самого искусственного мира и, наконец, на формирование коммуникативного отношения человека к этим мирам.

В 1990-х гг. изменения в курсе физики коснулись высшей школы. Американская ассоциация инженеров приняла решение о том, что общий курс физики не является обязательным для профессиональной подготовки инженеров. Взамен нужны конкретные знания и умения в этом курсе. Именно поэтому перед кафедрами физики университетов встала задача изменения содержания этой дисциплины. Общий вывод, к которому приходит А.П. Лещинский, сводится к следующему: хотя курс развивает-

ся по своим внутренним законам и нельзя «не отметить влияние общественной ситуации, но авторы курсов самостоятельно и определенным образом интерпретируют содержание дисциплины» [200, с. 22].

Анализируя работы вышеназванных ученых, педагогов, мы обратили внимание на косвенное присутствие в их анализе обращения к интерпретационной рациональности. Хотя авторы не указывают на активные репрезентации данного типа рациональности, необходимо отметить, что отбор материала для оформления содержательной компоненты прямо связан с такими регуляторами формирования содержания образования, как смысл и интерпретация. Это объяснимо, т. к. основной комплекс работ, связанных с проблемой содержания педагогического знания, имел место в конце прошлого, XX века, когда герменевтическая традиция не нашла должного анализа в философии образования. Современная парадигма образования не мыслима без анализа содержательной компоненты образования, репрезентированной интерпретационной рациональностью. Во многом содержательная компонента определяется смыслом изложения предмета.

В своих рассуждениях мы руководствуемся методологией Н. Лумана о системе, поведение которой определяется ее смыслом. Понятие «смысл» мы вводим в связи с проблемой множественности смыслов преподавания одного предмета. Смысл появляется и воспроизводится как «собственное поведение» [212, с. 52] определенной системы.

Множественность смыслов преподавания предмета имеет место как в гуманитарных, так и в естественнонаучных дисциплинах. Дисциплина представляет собой определенную переработку научного знания. Преподавание каждого предмета может иметь множество целей, задач, что свидетельствует о существующей реальности педагогической деятельности. Как правило, циклы гуманистического направления имеют несколько возможных смыслов преподавания, причем в каждом присутствует определенная логическая линия его реализации. Отсюда возможность сосуществования тех или иных школ, направлений, возможных методик. Выбор преподавателем одного из них определяется его ценностным настроем, культурой, умением интерпретировать культурные смыслы относительно современ-

ных ценностных рядов, что связано с тем, на какие традиции обоснования знания опирается педагог.

Выбрав определенную логику изложения, преподаватель преследует определенный смысл изложения своего предмета. Например, изучение физики может ориентировать на формирование инженерного мышления, а именно на способность конструирования неких механизмов, приборов на основе физических знаний. Второй задачей может быть развитие модельного мышления, где формируется способность к созданию моделей символического характера. Если речь идет об истории, то одной из сверхзадач может быть уяснение роли и места истории своего народа, страны в ряду европейского или мирового исторического процесса, значимости отдельных событий, социальных изменений (реформ, революций) для развития народа, страны. Другая осмысленная задача – становление особенностей характера, ментальности народа в определенных исторических контекстах; формирование национальной идеи и ее значение для демократического развития нации и т. п.

Например, в математике, как отмечает М. Клайн, складывается несколько возможных подходов к изложению ее основ. Среди них – «теоретико-множественный, логицистский, аксиоматический, интуиционистский» [160, с. 116]. Выбор одной из логик изложения во многом определяется историко-культурными факторами и личностной ориентацией ученого. Даже, если говорить о существенных особенностях математического метода, первой отличительной особенностью которого является введение основных понятий, то последние могут быть подсказаны непосредственно материальным, или физическим миром (речь идет о таких понятиях, как «точка», «линия», «целое число»); созданы человеческим разумом (такие понятия, как «отрицательное число», буквенные обозначения классов чисел, комплексные числа, всевозможные кривые, бесконечные ряды, понятие «математического анализа», дифференциальные уравнения, матрицы и группы, «многомерные пространства» [161, с. 55–56]. Некоторые понятия «имеют под собой некую интуитивную основу в физических явлениях» [161, с. 56].

При обучении математике, может быть выбрана такая педагогическая цель, как обучение учащихся универсальным ме-

тодам решения задач. Например, Дж. Пойа подчеркивал значимость методик как путь к постижению математики и предлагал ученикам не просто сосредоточиться на решениях задач, а «задуматься над методами и средствами, которые он при этом применяет» [266, с. 14]. Содержательной компонентой такого смыслового поля математики является не просто описание процесса решения, а процесс методического разбора решений задач. Цель такого подхода – проводить анализ «последовательности важнейших шагов, в результате которых, в конце концов было найдено решение, и вскрывать мотивы и позиции, подсказывающие эти шаги. Кроме того, подробное описание решения отдельной частной задачи имеет своей целью найти общую рекомендацию или метод, которым читатель мог бы руководствоваться в аналогичных ситуациях» [266, с. 15].

Дж. Пойа, замечая, что смысловые нагрузки определенной дисциплины конструирует сам учитель, пишет следующее: «Учитель обязан хорошо знать то, чему он собирается учить. Он должен показывать учащимся, как решать задачу. Но как он может показать то, чем он сам хорошо не владеет?...в программе, по которой он занимался когда-то, не уделялось достаточного внимания *овладению* основным содержанием предмета, а на выработку у будущего учителя умения рассуждать, решать задачи и творчески мыслить и вовсе не обращалось внимания. В этом, как мне кажется, заключается самый большой недостаток современной системы подготовки учителей математики для средней школы» [266, с. 17].

Содержательная компонента определяется различными культурными смыслами, которые находят свою реализацию в различных педагогических школах, подходах. Одной из таких школ стала школа развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина. К примеру, в их программе развивающего обучения для начальных школ основным понятием в математике является понятие «мера». Основоположники этого теоретико-методологического направления убеждены, что формирование смысла понятия «числа» у ученика происходит через более общее понятие «мера». Первоначальные ориентиры для понятий даются через слова «равно», «больше», «меньше», а затем формируется представление о понятии «числа».

Для традиционно ориентированных программ обучения этот подход является спорным, т. к. он всегда опирался на понятие «множества» и на теорию множеств. Теория множеств – это работа с теоретическим материалом, т. е. с понятиями. Объекты любой математической теории – это множества. Математические теории различаются свойствами множеств, которыми они оперируют. Например, в геометрии: две точки определяют прямую линию; в алгебре: от перемены мест слагаемых сумма не меняется [45].

Задача учителя сводится к формированию у учащихся представлений о натуральных и дробных числах, к умению оперировать с простейшими числами. При опоре на теорию множества операция сложения и вычитания выглядит достаточно просто, а вот понятие «мера» вводится только в высшей школе. Многие учителя-практики считают, что связывать появление понятия «числа» с измерением является методологической ошибкой, так как натуральные числа возникли как необходимый процесс при счете однородных элементов, следовательно, любая процедура измерения с необходимостью сводится именно к счету. И если сравнивать процедуру измерения и счета, то первая окажется более сложной, чем счет элементов множества. Это связано с тем, что измерение всегда предполагает введение понятий, указывающих не только на количество, но и на определенное качество, а за каждым из них стоит достаточно сложное понятие, например, понятие «объема», «площади».

Итак, формирование предметного знания во многом опирается на такой существенный момент, как смыслы преподавания, причем современное образование предполагает конструирование смысла с опорой, прежде всего, на научную рациональность, что само по себе предполагает формирование рационально-математического мышления. Под научной рациональностью мы понимаем стиль мышления (познавательной деятельности), который складывается на основе точного экспериментального естествознания, характеризуется причинной моделью объяснения, математическим языком описания и формой обоснования знания, сочетающей в себе логическое доказательство и фактическую проверку.

В своих рассуждениях мы подошли к следующему. Содержательная компонента дисциплин характеризуется количествен-

ным увеличением, что вызывает, по мнению современных ученых-педагогов, процесс активизации укрупнения его по блокам. «В результате укрупнения совершается объединение, интеграция понятий, теорий» [162, с. 29]. Но интеграция предполагает выявление наличия связей эпистемологического характера, с помощью которых возможен интегративный подход в дидактике. Следовательно, «дидактика сталкивается с проблемой построения сети связей, которые определяют развитие совокупности информации и организации. Вырастает значение способности актуализировать соответствующие данные для решения проблемы “тут и теперь” и выстраивать с их помощью эффективную стратегию» [162, с. 28]. Если в XX в. проблемы дидактики расценивались как поиск механизмов раскрытия связей между понятиями и разделами отдельных дисциплин, то теперь связи укрупняются и оформляются как внутри дисциплин, так и между блоками различных дисциплин. К проблеме определения связей подключается проблема изложения смыслов каждой дисциплины.

Структура содержания общего образования отражает предметную структуру научного знания. Под учебным предметом понимаются знания соответствующей науки, которые значительно уже предмета своей науки, поскольку включают лишь основы определенной отрасли знаний. Применительно к отдельным дисциплинам понятия «предмет учебного знания» и «предмет научного знания» существенно различаются. При преобразовании науки в учебный предмет необходима существенная переработка аппарата самой науки. Это связано с тем, что теоретические схемы, конструкты научного знания настолько сложны, что процесс выхода на простые понятия, которые наиболее употребительны в педагогическом знании, требует достаточного усилия со стороны разработчиков учебных дисциплин. Проблема имеет двойственный характер. Одна сторона вопроса связана с проблемой преобразования сложных теоретических конструктов научного знания, чтобы, сохранив существенный понятийный ряд, в то же время выйти на его «упрощенный» вариант. Вторая ее сторона сводится к вопросу о том, возможно ли организовать мышление ученика, начиная с младшей школы, чтобы он умело применял полученные теоретические абстрак-

ции на практике, в учебном процессе средней и старшей школы.

Необходимо также иметь в виду следующее. В разных парадигмах образования процесс преобразования научного знания осуществлялся, преследуя различные цели. Если Я.А. Коменский, Дж. Локк говорили о содержании образования как непосредственном, т. е. воспринимаемом «зеркально», а педагога расценивали как ученого, который передает знания ученику в том виде, в каком они присутствуют без каких-либо упрощений в научном знании, то тем самым утверждался тезис об отсутствии различий между педагогическим и научным знанием. Такая ситуация объясняется двумя факторами. Первый связан с описательным характером научного знания Нового времени, в котором присутствует пока еще несложная система в виде дедуктивных умозаключений. Сама наука в это время получает статус «начального этапа развития» науки. Второй фактор связан с фиксацией особенностей детского мышления, о котором заговорили только в конце XIX в. представители психологии и языкознания.

2. Научная рациональность и проблема преобразования научного знания в предметное знание

Каждый корпус конкретной науки включает в себя три области знаний: собственно предметное знание, знание о специфических методах познания и историко-научные знания. Первая область фиксируется в определенных формах: понятиях, аксиомах, фактах, научных картинах мира. Специфические методы – это методы, присущие данной науке. Историко-научное знание «отражает общественное познание и познание ученого, знания о возникновении и развитии проблем, понятий, идей, теорий и знания о творчестве ученого» [135, с. 107]. Структурные элементы научного знания разнообразны и сложны. Конструирование содержания образования и процесса обучения требует раскрытия связей между разнородными структурными элементами науки. Дидакты отмечают, что «именно проблема раскрытия связей внутри научного знания разработана очень слабо» [135, с. 107].

Преобразование научного знания в предметное педагогическое знание – сложный процесс, который предстает не только как теоретическая, но и как практическая проблема. Наука требует особого стиля мышления. Во второй главе было показано, что воплощением рациональности стала наука, которая складывается в XVII–XVIII вв. в эпоху становления экспериментально-математического естествознания. Это был особый тип рациональности, который впитал в себя идеи механики (естествознания) и идеи метафизики. Вместе взятые они и дали тот угол зрения на понятие рациональность в образовании, который во многом сохранился до конца XX в. В 60–70-е гг. XX в. Т. Кун, И. Лакатос, С. Тулмин, Дж. Агасси, П. Фейерабенд и др. пытались дать историко-методологические варианты развития науки и напрямую столкнулись с проблемой характера научной рациональности. Отталкиваясь от герменевтических находок Р.Дж. Коллингвуда, Т. Кун предложил концепцию смены ее типов в зависимости от исторических и культурных контекстов. Был установлен плюрализм исторически сменяющихся друг друга типов рациональности [67, с. 13]. В.С. Степин относительно к трем стадиям исторического развития науки выделил три основных типа научной рациональности: классическую, неклассическую и постнеклассическую и подчеркнул, что идейной мотивацией при такой классификации выступают взаимоотношения познавательных и ценностных предпосылок. Эта позиция «обостряется в постнеклассическом типе, так как на изменение такого взаимоотношения оказывает влияние не только объектность и предметность, но и констатация отсутствия строгой демаркации познавательных и ценностных предпосылок» [180, с. 21]. Меняется тип научной рациональности, следовательно, меняется и стиль мышления.

Чаще всего наука не дает полного обоснования и даже значения определенным научным понятиям. Перевод понятий из научного знания в предметное знание чаще всего происходит по умолчанию. Преобразование научного знания в предметное знание происходит под влиянием уже педагогической рациональности. Вместе с понятиями в педагогическую практику переходит и мыслительная техника работы с ними. Педагогическая рациональность предлагает свои методы и в организации

работы с понятиями, и в организации связей между понятиями. Смысловое значение также становится предметом анализа со стороны педагогической рациональности.

Проблема перевода научного знания в предметное знание во многом усложняется не до конца отшлифованными правилами и нормами в самом научном знании. Методы науки требуют особого профессионального мышления, отсюда необходимы специфические методологические подходы, дающие ответ на вопрос, каким способом возможно преобразовать теоретические конструкции научной дисциплины с целью получения предметной компоненты педагогического знания. При этом необходимо учитывать следующие сложности: правила научной деятельности не всегда до конца выверены логически, не всегда исследователи придают им вербализованную завершенную форму. Об этом писал Т. Кун в работе «Структура научных революций», обращая внимание на «огромные трудности в применении теории к природе» [187, с. 58].

Т. Кун также обращал внимание на то, что «чаще всего поначалу ученые принимают общность выводов “новой парадигмы” без доказательств» [187, с. 58], но в дальнейшем парадигма «требует глубокой разработки, что выдвигает требование придания ей формы, более удовлетворительной с логической и эстетической точек зрения, выдвигается логически более связный ее вариант, в котором было бы все более унифицированным» [187, с. 62]. Работа в рамках парадигмы «предполагает существование проблем трех классов – установление значительных фактов, сопоставление фактов и теории, разработка теории» [187, с. 63]. Он пишет, что существует жестко определенная сеть предписаний – «концептуальных, инструментальных и методологических» [187, с. 74]. Именно эта сеть и дает правила, но тут же замечает, что «нормальная наука – это в высокой степени детерминированная деятельность, но вовсе нет необходимости в том, чтобы она была полностью детерминирована определенными правилами» [187, с. 75], даже парадигмы могут «управлять исследованиями в отсутствии правил» [187, с. 75]. Но нормальная наука может развиваться без правил до тех пор, пока научное сообщество принимает без сомнения уже достигнутые решения. Т. е. правила со временем должным образом

приобретают принципиальное значение. Незаинтересованное, равнодушное отношение к ним исчезает всякий раз, когда утрачивается уверенность в парадигмах. Любая парадигма, когда она остается в силе, может функционировать без всякой рационализации и независимо от того, предпринимаются ли попытки рационализировать ее. А любые споры о правомерности методов, проблем и стандартных решений служат скорее размежеванию школ, направлений.

Т. Кун также подчеркивал, что научные понятия получают полное значение только тогда, когда они соотнесены с другими научными понятиями, с процедурами исследования и приложениями парадигмы. Он пишет, например, что любой учебник по химии рассматривает понятие «химического элемента». Его происхождение приписывается Р. Бойлю, который предложил его только для того, чтобы доказать, что никаких химических элементов не существует. С точки зрения истории, версия его вклада, представленная в учебниках, ошибочна. С такой ошибкой со временем примиряются, а затем и внедряют ее в рабочую структуру учебного текста. «Вербальные определения, подобные определению Бойля, обладают малым научным содержанием, когда рассматриваются сами по себе. Они не являются полными логическими определениями значения (если таковые есть вообще), но преследуют в большей степени педагогические цели.... И Бойль, и Лавуазье в значительной степени изменили смысл понятия “элемент” в химии. Но они не придумывали понятия и даже не изменили вербальную формулировку, которая служила его определением» [187, с. 213].

Итак, одна из основных сложностей перевода научного знания в предметное знание связана с различными вариантами введения ученика в ту или иную дисциплинарную область.

Вторая сложность связана с проблемой смысловых значений понятий. О сложностях оперирования теоретическими понятиями писал Г. Башляр, отмечая педагогическую парадоксальность этого процесса. «Когда речь идет о теоретическом познании реального, т. е. о знании, превосходящем простое описание (оставляя в стороне также арифметику и геометрию), все, чему легко научить, – неточно» [21, с. 177]. Он это связывал с опасностью подмены одного определения другим, и напоминал, что одному

и тому же понятию чаще всего придают множество смыслов, или как он подмечал «плюрализм смыслов» [21, с. 177]. В качестве примера Г. Башляр отмечал, что в научном познании достичь соразмерности между понятием «масса» и «идеей массы» сложно, т. к. границы определения легко размываются, если смыслы разные. В современном образовании проблема смыслового значения приобретает характер культурно-исторического выбора не только смысла понятия, но и смысла излагаемого материала со стороны преподавателя. Если на начальном этапе развития науки учитель выполнял роль своеобразного «передатчика» знаний, когда педагог, действуя как ученый, старался без искажений «переносить» знание в сознание учеников, то с конца XVIII в. научное знание претерпевает ряд существенных изменений, а именно – усложняется понятийный аппарат, возрастает уровень абстрактности знания. При этом присутствует ситуация выбора смысла излагаемого материала.

Проблема преобразования знания усугубляется не только тем, что не всегда правила научной деятельности логически верны, о чем было указано выше. Педагогическое знание во многом зависит от интерпретации педагогом научного знания и формирования систем правил, которые содержатся в научной литературе. Подобные мысли высказывал и Р. Рорти, обсуждая проблему интерпретаций [292]. Построенное на этих допущениях знание должно отвечать не только требованиям общего характера. Оно зависит и от личностной позиции педагога, другими словами его интерпретация обусловлена следующими существенными моментами: насколько логика построения нового материала отвечает уровню педагогического мастерства педагога и насколько она соответствует уровню восприятия со стороны учащихся. Разговор о принципиальной множественности культурно-смысловых оснований построения предметной компоненты педагогического знания подтверждается наличием разных школ в отечественной и в зарубежной системе образования. Одновременно к этой проблеме подключается проблема самоопределения педагога в содержательно-смысловом пространстве культуры и науки.

Еще одной особенностью, резко отграничивающей научное знание от предметного знания, является проблема мышления. В

научном знании присутствует особый стиль мышления, а в процессе его проецирования в учебный предмет происходит некоторое упрощение, достигаемое за счет исключения из него логических схем, дедуктивных теоретических конструктов, с помощью которых научное знание связано между собой. Чаще всего из содержания научного знания выхолащивается выводное, рационально обоснованное знание. На учебном предмете это не может не отразиться: знание превращается из выводного знания в знание-информацию. Научное знание – это знание, которым владеет «научное сообщество». Оно используется его представителями для конструирования нового знания. Чаще всего этот вид знания имеет личностный характер. Схемы теоретических рассуждений этого знания очень сложны, методы, которыми пользуются ученые, представляют собой сложный компонент методического аппарата. Последний не будет иметь существенного значения без широкого профессионального мышления. А в предметном знании творческую научную литературу замещает учебная литература. Этот метод обучения свел на нет необходимость знакомиться с оригинальными произведениями, т. к. все данные о работах известных физиков, химиков и т. п. изложены значительно короче и в более систематической и более точной форме в учебниках. По меткому замечанию Т. Куна, «такой метод обучения оказался достаточно эффективным» [187, с. 247].

При преобразовании частных наук в учебные дисциплины чаще всего особенности языка частных наук передаются молодому поколению по умолчанию. Современная наука постоянно пополняет свой понятийный аппарат. Поэтому существенные проблемы современной дидактики – проблема постоянного пополнения понятийного словаря каждой дисциплины и проблема обучения оперированием научными понятиями – абстракциями. Этот вопрос во многом усложняется такими недостатками предметного знания, как его «отчужденность» от повседневности, от ученика, восприятие которого оценивается в достаточно широком ряду реакции на него в виде удивления, безразличия, проверки на реальное существование и т. п. Овладение же знанием происходит через многократное решение задач, повторение, заучивание и т. д. Это существенное различие между научным знанием и учебным сказывается и на методике организации занятий.

Отличие научной и предметной дисциплины существенны, так как наука предстает в виде сложного комплексного знания с определенным понятийным аппаратом, сложной специфической методологией, которая с необходимостью требует и особого стиля мышления. Отсюда и те сложные теоретико-методологические проблемы эпистемологического характера, которые возникают в предметном знании: каким способом донести переработанный материал, какой наиболее удачный выбрать метод для донесения знания учащимся.

Усложнение и увеличение знания свидетельствует и о процессе изменения конфигурации наглядности и рефлексии в педагогическом знании. Расширение понятийного аппарата, обращение к выявлению связей межуровневого и междисциплинарного характера свидетельствуют о тенденции динамического изменения в сторону рефлексии в построении содержательной компоненты педагогического знания. Это уже проблема дидактико-онтологического характера, затрагивающая проблему формирования мышления. Именно формирование определенного стиля мышления в значительной степени и определяет культурные смыслы педагогической деятельности. Следовательно, задача формирования мышления является актуальной для современной дидактики.

3. Формирование культурных техник и проблема использования понятий в педагогических практиках

Огромную роль для формирования дидактики стала играть ее ориентация на работы в области психологии и языкознания. В XX в. в работах К. Ушинского, Ж. Пиаже, Л. Выготского, А. Лентьева, Б. Лурии, К. Леви-Стросса, К. Леви-Брюля и др. было показано, что при построении педагогического материала необходимо учитывать особенность детского мышления, что с необходимостью должно было отразиться и в педагогических практиках. Проблема возникала вокруг вопроса о целесообразности введения абстрактных понятий, благодаря которым поддерживался принцип научности в учебном предмете, что способствовало формированию определенного мышления, ориентированного на научную рациональность. Было выяснено, что

на усвоение различных в содержательном и структурном отражении систем знаний влияют не только психические процессы формирования различных образов и понятий, но и особенности языка.

Долгое время в педагогике отсутствовали определенные представления о работе мышления ребенка, в частности, о различиях в мышлении взрослого и ребенка. В дальнейшем, с одной стороны, усложнение в сторону абстрактности и сложности научного знания, формирование научной рациональности и ее доминирование в содержании педагогического знания, с другой стороны, появление первых теоретических работ о психоэмоциональном и физическом развитии ребенка, о различии детского и взрослого мышления, приводят к осознанию необходимости преобразовывать научное знание в педагогическое.

Работа с мышлением требовала особой подготовки, а главное, навыков. Поиски В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, которые стали пионерами в разработке этой проблемы в рамках педагогико-психологического направления, привели к созданию теории развивающего обучения и дали толчок к использованию коммуникативной рациональности в дидактике. В своих размышлениях они отталкивались от такого существенного фактора, как особенности детского мышления, на которое оказывала влияние педагогическая рациональность. Было установлено, что усвоение языка у ребенка происходит в несколько этапов.

Можно провести параллели между формированием детского мышления и ростом рациональности человека в рамках филогенеза. Для мышления ребенка характерно рассматривать все слова языка как имена собственные, что перекликается с Хайдеггеровским пониманием языка как проникновением в его сущность [349]. Для ребенка «имя представляется в виде нерасчлененного единства означаемой и означающей стороной знака» [261, с. 180], – считал Ж. Пиаже. Р. Якобсон указывал, что именно «имена собственные первыми образуют словарь ребенка, а при расстройствах речи теряются последними» [381, с. 98]. Даже знакомясь с местоименными формами, у «ребенка сохраняется тенденция использовать их как собственные имена» [381, с. 98]. Таким образом, пришли к выводу, что ребе-

нок связывает неосознанно имя и сущность. Представление о единстве имени и сущности встречается у представителей архаических культур. Так, например, имя, которое человек получает при инициации, по сути призвано было воссоздать сущность человека, а окликание по имени богов происходило как «акт воссоздания и возрождения его сущности» [341, с. 104]. А.Ф. Лосев писал, что примитивное восприятие понимает мир как некое самостоятельное существо, которое отделено от вещи, существует само по себе и служит аналогом вещи [208]. Детское сознание работает по принципу примитивного восприятия мира, поэтому видение мира, которое строится детским сознанием, отличается от восприятия взрослого человека. На это указывал Л.С. Выготский: «...способ объединения различных конкретных предметов в общие группы, характер устанавливаемых при этом связей, структура возникающих на основе такого мышления единств, характеризующихся отношением каждого отдельного предмета, входящего в состав группы, ко всей группе в целом, — все это глубоко отличается по типу и по способу деятельности от мышления в понятиях, развивающегося только в эпоху полового созревания» [62, с. 139]. Младший школьный возраст характеризуется как период допонятийного мышления, и только в подростковом возрасте он «приходит к мышлению в понятиях» [62, с. 175].

Влияют ли образовательные процессы, находящиеся под давлением педагогической рациональности, на характер мышления ребенка? Это возможно проследить, исходя из анализа эргативных и номинативных языков. В эргативных языках проявляется тенденция к центрированию мышления на предмете, а не на действии, а в предложении — на имени существительном. В номинативных языках указателем активности или пассивности подлежащего служит глагол. Европейские языки относятся к языкам индоевропейской группы, которые имеют номинативный строй. Но предположительно в индоевропейских языках на первичных стадиях развития «существовали не именительный и винительный падежи, а активный и пассивный падежи» [165, с. 145]. Другими словами, индоевропейский язык обладал характеристиками эргативного языка, но под влиянием процессов

рационализации он трансформировался в язык с номинативными характеристиками. А это подводит нас к мысли, что детское сознание дошкольного возраста, подобно мифологическому, «строит» высказывания по эргативному типу. Для эргативного строя характерно центрирование предмета, а не действия: если говорить о словесном высказывании, то на существительном. В эргативном языке наблюдается синкретическая сцепленность предмета и его признака, следовательно, глагол выступает в виде образного слова.

В номинативном языке под влиянием рационализации ядром предложения становится предикативный центр, т. е. глагол, что соответствует деятельностному подходу к сущему. В номинативном языке глагол – абстрагированное обозначение. Об этом писали А.А. Потебня, С.Д. Кацнельсон [158, с. 11]. Мышление ребенка устроено так, что он усваивает предметы и назначение предметов не со слов, а только в процессе действия. Указанием на это был тот факт, что в онтогенетическом развитии предикативная форма у ребенка не расчленяется между словом и действием. Словесное выражение предполагает работу мышления и непременно соотнесение его с чем-либо. Этот минимальный мыслительный акт и называют предикативностью. За предикативностью всегда лежит определенное действие. О том, что предикативность далеко выходит за границы глагола, писали А.А. Потебня, Д.Н. Овсяннико-Куликовский [271]. Ее распространение они усматривали и на причастии, и на именах, т. е. любое слово могло быть предикативным: предикативность выражает не что иное, как отношение говорящего к действительности. Следовательно, в основе предикативности лежит определенная интенция – направленное действие.

А.А. Леонтьев доказал, что сущностью восприятия смысла текста является создание «динамического образа» у того, кто воспринимает текст. «Динамический образ» – это то, что стоит за текстом, т. е. связи, отношения окружающего мира, которые воспринимаются только через действия индивида, и им же они и порождаются [197]. В онтогенетическом развитии предикативная форма у ребенка не расчленяется между словом и действием, а «его ранняя категоризация основана тоже на деятельности и неотделима от нее» [304, с. 99].

В результате исследования мы подошли к следующему. Необходимо говорить о том, что первым элементом речи был предикат, а не субъект: при становлении логического мышления необходимо отбросить представление, будто первые слова были обозначениями отдельных вещей. Напротив, они должны были (наряду с командами, строгими предписаниями: “делай это”, “не делай этого”) стать описаниями событий, сцен, которые мы современным языком отражаем преимущественно в форме предложений или высказываний [164]. Суждение, таким образом, первичнее по отношению к понятию, а в высказываниях отражалось действие, событие, отношение [304, с. 99]. Соответственно сущность субъектно-предикатных отношений заключается в том, что она порождается в практике через отношения людей, их действий, в которых предикат преобразуется в субъект.

Некоторые педагоги-психологи понятийное мышление рассматривали как более совершенное и предлагали использовать его в обучении уже в младших классах. Эта линия в педагогике привела к появлению концепции «развивающего обучения». Цель ее – разработка такой программы, в центре которой стоит задача формирования понятийного мышления у учеников младшей школы. При этом этап допонятийного мышления сокращался до минимума. Эти установки были положены в основу принципиально нового понимания предметного знания, что требовало обоснования и использования принципиально новых форм мышления.

Но Л. Выготский, анализируя допонятийное мышление, стоял на других позициях. Он подчеркивал значимость и ценность последнего по отношению к понятийному. Он выделил пять основных форм, в которых осуществляется комплексное мышление. К ним он относил следующие формы.

Первая представлена ассоциативным комплексом, при котором в основу мышления кладутся произвольные ассоциативные связи. Признаки предмета выстраиваются на основе неожиданных ассоциаций, а сам предмет выступает в виде ядра будущего комплекса, который включает самые разные сочетания различных предметов и признаков. «Одни < предметы сочетались > на основании того, что они имеют тождественный с данным предметом цвет, другие – форму, третьи – размер, четвер-

тые – еще какой-нибудь отличительный признак, бросающийся в глаза ребенку. ЛЮБОЕ конкретное отношение, открываемое ребенком, ЛЮБАЯ ассоциативная связь между ядром и элементом комплекса оказывается достаточным поводом для отнесения предмета к подбираемой ребенком группе и для обозначения этого предмета общим фамильным именем» [62, с. 141–142]. Обращаем внимание на то, что при этом внимание сосредотачивается на неочевидных признаках, в результате чего смысловое содержание предмета, признака резко меняется. Дж. Гилфорд обращает внимание на то, что с изменением «смыслового содержания возникает эффект оригинальности, неожиданности, что является решающим элементом процесса творчества, креативности» [76; 401].

Второй допонятийной формой является коллекционный комплекс. Эта форма позволяет различные предметы объединять на основе взаимного дополнения. В результате образуется единое целое, которое состоит из разных частей. «Именно разнородность состава, взаимное дополнение и объединение на основе коллекции характеризует эту ступень в развитии мышления» [62, с. 142–143]. Не вызывает сомнения тот факт, что эта форма способствует креативности мышления, в частности, усовершенствование любого объекта путем добавления отдельных элементов, позволяет присоединять предмет к определенному ряду предметов, которые, на первый взгляд, кажутся несоединимыми.

Третья форма – это цепной комплекс, который выстраивается на основе динамической цепи ассоциаций, при которой центральные элементы могут не иметь с другими элементами ничего общего, но все же принадлежать к общему комплексу. «Например, ребенок к образцу – желтому треугольнику – подбирает несколько фигур с углами, а затем, если последняя из подобранных фигур оказывается синего цвета, ребенок подбирает к ней другие фигуры синего цвета, например, полуокружности, круги. Это снова оказывается достаточным для того, чтобы подойти к новому признаку и подобрать дальше предметы по признаку округлой формы. В процессе образования комплекса совершается переход от одного признака к другому» [62, с. 144]. Можно провести параллель между этой формой мышления и ин-

теллектуальной интуицией, когда открытия совершаются случайно, на основе вероятностной логики.

Следующая форма – диффузный комплекс, при котором признак, объединяющий конкретные предметы, элементы, становится размытым, неопределенным, что позволяет ребенку объединять в комплекс различные предметы. Например, к желтому треугольнику ребенок подбирает «не только треугольник, но и трапеции, т. к. они напоминают ему треугольники с отрезанной вершиной. Далее к трапециям примыкают квадраты, к квадратам – шестиугольники к шестиугольникам – полукружности и затем круги» [62, с. 146]. Сам Выготский объясняет эту форму стремлением ребенка к безграничным связям, которые поражают своей универсальностью. Действительно, эта форма свидетельствует о гибкости мышления, предполагающей всевозможные скачки, в том числе и внерационального характера.

Пятая форма мышления представлена псевдопонятием, формирование которого возможно представить на основе простых ассоциаций. «Например, ребенок к заданному образцу – желтому треугольнику – подбирает все имеющиеся в экспериментальном материале треугольники. Такая группа могла бы возникнуть и на основе отвлеченного мышления (понятия или идеи треугольника). Но на деле, как показывает исследование, ребенок объединил предметы на основе их конкретных, фактических, наглядных связей, на основе простого ассоциирования. Он построил только ограниченный ассоциативный комплекс; он пришел к той же точке, но шел совершенно иным путем» [62, с. 148]. В этой форме мышления реализуется такая особенность мышления, как изобретательность.

А.М. Лобок, автор современной российской новаторской школы, подчеркивает стремление ребенка изобрести понятие самостоятельно, привлекая к этому процессу свои потенциальные возможности. Для него обращение к допонятийным формам – один из факторов, увеличивающих креативные возможности мышления. Он негативно относится к стремлению «обойти» такие способности детского мышления: «...Если искусственно перепрыгнуть псевдопонятийную ступень и раньше времени навязывать детскому сознанию универсально-понятийные схемы мышления, вполне вероятно, что эта изобретательская спо-

способность интеллекта окажется недостаточно сформированной» [204, с. 26].

В защиту допонятийного мышления выступал и К.Д. Ушинский: анализируя детское мышление, называет его «остановившимся воображением» [334, с. 189]. Он обращает внимание на то, что каждое слово имеет некое значение и сравнивает его с номером книги в библиотеке, номер, который раскрывает для ученика новые смыслы. Более того, он проводит эпистемологический анализ слова «понятие» и связывает его корни со словом поймать: в словах закрепляется работа рассудка по схватыванию понятий, определенных значений [334, с. 190]. В рассудочном процессе, который, по его мнению, является самым сложным психофизическим процессом, ученик «осознает несколько различных ощущений, понятий, представлений, суждений, сознает их сходство, различие, отношение в этих сходствах и т. п. Ошибки рассудочных выводов происходят из недостатков фактического материала, а также от умения обозреть рассудком как можно большее число фактов» [334, с. 221]. И все же К.Д. Ушинский замечает, что воспитательная деятельность опирается на практику, поэтому воспитатель должен понимать, что «разум — плод *самосознания*» [334, с. 249] и что «в теории можно еще жить одним рассудком, но высшая практическая деятельность требует всего человека и, следовательно, требует руководства *разума*» [334, с. 249].

Можно предположить, что мыслительные процессы, нацеленные на оперирование с абстракциями, способствуют более успешной жизненной карьере тех учеников, которые «перескочили» через допонятийное мышление. Другими словами, имеет ли это положительный эффект для самого ученика, будущего члена социума и человека? С этой точки зрения, наиболее успешные ученики, структура мыслительных процессов которых самостоятельно развивается во время учебы в школе, столь успешными будут и в «жизни», т. е. в овладении выбранной ими профессией. Они удачно могут генерировать новые идеи, находить выход из нестандартных ситуаций, подходить к пониманию смысла с нестандартных позиций и т. п. Однако это не всегда так. Дж. Гилфорд проследил профессиональную судьбу школьников, участвующих в эксперименте, и сравнил данные резуль-

татов тестирования. Те дети, последующие профессиональные действия которых возможно расценивать как гениальные, «показали» при тестировании средний балл, а школьники с отличными результатами стали просто профессионалами хорошего уровня. Этот эпизод подтолкнул Дж. Гилфорда к разработке теории о двух типах мышления – дивергентном и конвергентном [76].

Дивергентность – способ обработки информации, при котором мысль от начальной точки своего движения расходится по всем направлениям ассоциативного поля. Такой тип допускает решение проблемы в различных вариантах, в неожиданных аспектах, что, естественно, приводит к совершенно неожиданным результатам. При конвергентном типе мысль движется в одном направлении, которое задается, скажем, принятой концепцией, доминирующей теорией и т. п. Операция дивергенции лежит в основе креативных процессов. Этот тип мышления не нарабатывается при прохождении учащимся школьной программы. В школе нарабатывается в основном только конвергентный способ организации мыслительной работы. Именно на овладение таким способом обработки материала и направлено большинство интеллектуальных тестовых заданий.

Дж. Гилфорд предложил четыре основных параметра креативности. Оригинальность – способность производить отдаленные ассоциации, необычные ответы. Семантическую гибкость – способность выявить основное свойство объекта с предложением нового способа его использования. Образную адаптивную гибкость – способность изменять форму стимула (мотив) так, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности. Семантическая спонтанная гибкость связывается Дж. Гилфордом со способностью продуцировать разнообразные идеи в нестандартной, нерегламентированной ситуации. По сути, вторая и четвертая включают в себя рациональный элемент.

Отсюда вывод: при формировании мышления необходим комплексный подход в использовании как дивергентного, так и конвергентного типа мышления с учетом возрастных особенностей.

Но особую остроту в вопросах дидактики набирает вопрос о соотношении допонятийного и понятийного мышления.

1) *Коммуникативный потенциал внутренней речи.* Процесс мышления неотделим от языка. Внешней речью мы сообщаем другим о результатах своих размышлений. Как правило, это развернутое высказывание с ясным и четким изложением в отличие от внутренней речи. Процесс мышления связан с функционированием внутренней речи, но человек ее работу просто не замечает. Эта речь, особенно при мышлении образами, представляет собой некую свернутую ленту, в которой реализоваться могут как рациональные, так и иррациональные моменты. Перед нами реализация двух стадий процесса мышления. Первая – это своеобразная игра с образами, вторая стадия – это облечение мысли в словесную форму. Как включаются слова в работу сознания на первой стадии, психологи затрудняются дать ответ, но считают, что, несомненно, этот момент занимает некое переходное состояние в мышлении. На этот вопрос в свое время пытался дать ответ А.А. Потебня. Он признавал наличие различного восприятия мира в разных сложных видах творческих профессий [272, с. 147]. А.А. Потебня был последователем А. фон Гумбольдта и не отрицал влияние духовного компонента в производстве мышления. В полный голос об этом заговорили представители философской антропологии. В частности, В.С. Библер утверждал, что именно «в образном мышлении, в образе рождается предкультурное бытие духа» [29, с. 102]. В образовании это может быть выражено как поиск таких форм обучения, где акцент будет ставиться и на понятийном, и на образном подходе при формировании мышления.

Внутренняя речь может рассматриваться как стихия мышления и как механизм мышления. Если мы говорим о соотношении языка и мышления, то она – механизм. Если с опорой на интенциональность, то, конечно, она – стихия мышления. В диалектике монодиалога, во-первых, реализуются эти два ее аспекта. Во-вторых, внутренняя речь, более богатая на экзистенциальное и образное восприятие мира, способствует более быстрому и эффективному усвоению письма в отличие от понятийно-грамматических конструкторов, менее богатых на личностное переживание мира [204].

Если попытаться задать вопрос, в каком соотношении современная теория мышления и речи рассматривает эти состав-

ляющие, то ответ мы не получим по причине того, что нет такой теории. Вопросы о том, возможна ли речь без мышления или возможно ли мышление без речи, остаются без ответа. Проблема взаимосвязи языка и мышления, о роли языка в процессе рассуждений «наедине с собой» впервые рассматривается Г.В. Лейбницем [196]. Уже им подчеркивалось различие между внутренней и внешней речью. В рассуждениях Г.В. Лейбниц отталкивается от взглядов на язык, которые высказаны были Т. Гоббсом [78]. Последний главной целью языка считал образование мыслей, а использование его в целях сообщения – это уже вторичное. Он даже ввел различное название слов. Если используем слова для общения, то получаем знаки (*signa*), а если для мышления – получаем метки (*notae*). Лейбниц закрепляет различие между двумя целями языка и активно начинает использовать введенные Т. Гоббсом термины: слова для мышления, это так называемые отметки для себя (*notae*) и слова для сообщения мыслей другим, здесь используются знаки (*signa*) [196, с. 294]. Проблема обоснования связи языка и мышления рассмотрена в работах И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Г. фон Гумбольдта, В. Штейнтала, которые деятельность языка связывали с духом, а деятельность мысли с языком. Язык, по И. Канту, – средство понимания и других, и себя. Для него мыслить – «значит говорить с самим собой, значит внутренне слышать себя самого» [146, с. 217].

Отечественная философия также не оставила без внимания вопрос о значении внутренней речи в решении проблемы взаимодействия языка и мышления. «Язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее...он не отражение сложившегося мирозерцания, а слагающая его деятельность. Чтобы уловить свои душевные движения, чтобы осмыслить свои внешние восприятия, человек должен каждое из них объективировать в слове и слово это привести в связь с другими словами» [272, с. 151]. А.А. Потебня мысль и слово не отождествляет, подчеркивая, что область языка не совпадает с областью мысли. Если говорить о сложных видах деятельности человека, таких, например, как виды искусства, науки, то он просматривает в них особые феномены, хотя тут же оговаривается о необходимости определенной степени развития, которая создается только на основе связи мысли с языком.

Психологическая линия в развитии проблемы взаимоотношения мышления и речи дала ряд существенных достижений. Есть работы психологического характера, в которых дается анализ внутренней речи. Например, Е.В. Дыса разработала психологическую концепцию взаимосвязи творческого мышления и внутреннего диалога как одного из механизмов создания нового в процессе творческого мышления [107].

В основе внутренней речи лежит мотив, толкающий нас к действию, который возникает в результате взаимодействия с внешним миром. Мотив появления мысли формируется под действием двух факторов: внутреннего и внешнего. Внутренний фактор связан с осмыслением имеющегося багажа знаний. Внешний – опосредован стремлением «приложить свои знания к создавшейся ситуации», вызванной практическим характером. Наши рассуждения мы начнем с утверждения, что природа внутренней речи представляет собой некий гибрид, где в едином целом выступают социальность мышления и его антропологическая (индивидуальная) окрашенность.

Л.С. Выготский ясно дал понять, что без понимания психологической природы внутренней речи невозможно рассматривать соотношение мысли и слова. Его рассуждения отталкивались от понятия «эгоцентрическая речь». Методологической линией для нас также являются разработки Ж. Пиаже, в которых французский исследователь отстаивал тезис о функционировании эгоцентрической речи только в условиях наличия определенного социального окружения, тезис ее коллективной монологичности [424]. Л.С. Выготский анализировал работы Ж. Пиаже об эгоцентрической речи, которая сопровождает деятельность и переживание ребенка. Этап перехода от социальной, внешней речи к внутренней Л.С. Выготский и назвал эгоцентрической речью, характерными особенностями которой являются сжатость, спрессованность, предикативность, непонятность для других вне соответствующего контекста. Внутренняя речь вырастает из эгоцентрической и предшествует внешней, или социализированной речи. Л.С. Выготский подчеркивает решающее и исключительное значение процессов внутренней речи для развития мышления. Он также пишет, что внутренняя речь «целиком и полностью отличается от внешней речи. Мы поэтому вправе ее

рассматривать как особый внутренний план речевого мышления, опосредствующий динамическое отношение между мыслью и словом» [62, с. 339]. Между внешней и внутренней речью постоянно идет взаимодействие, операции постоянно переходят из одной формы в другую. Внутренняя речь тем ближе подходит к внешней, чем теснее она с ней связана, благодаря поведению человека, его действиям. Она может принять тождественную с ней форму тогда, когда является подготовкой к внешней речи: например, обдумывание предстоящей речи, подготовка к уроку, лекции и т. д. В этом смысле в поведении действительно нет резких метафизических границ между внешним и внутренним, одно легко переходит в другое.

Так как обучение предполагает владение внутренней речью как одним из элементов формирования мышления, нам необходимо посмотреть, как оценивает современная философия внутреннюю речь. Как правило, рассуждения о формировании внутренней речи связывают со становлением личности. Например, возникновение и развитие эгоцентрической речи, по мнению И.А. Бесковой, связано с переходом от преимущественно коммуникативного мышления ребенка к некоммуникативному или «личностному» [27, с. 108]. Высказывается предположение, что ребенок в ситуации внутренней речи начинает говорить сам с собой, проговаривая мысли-для-себя. Проговаривая их вслух, ребенок учится думать в условиях отсутствия собеседника. «Изменение же характера эгоцентрической речи – от почти полного сходства с социальной речью в три года к максимальному отлнчию от нее в семь лет – на наш взгляд, объясняется все большим освобождением ребенка от ситуации коммуникации, постепенным развитием способности “личностного” мышления» [27, с. 109]. В выводах, к которым приходит автор, утверждается мысль об отсутствии коммуникативного аспекта в формировании личности. Однако, как мы увидим ниже, внутреннюю речь необходимо рассматривать, отказавшись от монологического принципа в пользу диалогичности.

Теперь о диалогичности внутренней речи. Психолог Дж. Брунер исследовал стратегии переработки информации человеком. Он изучал проблему перехода от исследования познавательных действий к исследованию познавательных структур

более высокого уровня организации – обобщения. Оказалось, что обе стратегии тесно связаны с вопросами, которые задает себе сам исследователь. Здесь же большая роль отводится отрицанию и противоречиям в познавательном процессе [42]. Аналогичные мысли высказывались и в философских исследованиях. И. Лакатос концентрирует свое внимание на исследовании одного фрагмента из истории математики. Речь шла о попытках математиков доказать теорему Л. Эйлера о соотношении вершин, ребер и граней многогранника. И. Лакатос показал, что любая реальная исследовательская деятельность не ограничивается взаимодействием с познаваемым объектом. Необходимым моментом выступает диалог, общение с оппонентами (виртуальными в том числе). И. Лакатос показал влияние роли контрпримеров в процессе доказательства и опровержения выдвигаемых гипотез. Он проследил роль противоречий в мыследеятельностном процессе и проанализировал, как влияют противоречия на осознание интуитивных представлений, изменение исходных определений, стратегию всей познавательной динамики [190].

Большое внимание уделяет анализу внутренней речи В.С. Библер. Свои рассуждения он строит на основе анализа разработок Л.С. Выготского и И. Лакатоса. В центре его внимания анализ мышления ученого-теоретика. Это особая форма субъект-объектного взаимодействия: во-первых, это умственный эксперимент, во-вторых, интериоризированный внутренний диалог. К тому же В.С. Библер пытается вскрыть диалектику перехода диалога в монолог и обратно, для чего он вводит даже специальный термин – монодиалог. Он считает, что происходит стягивание внешней речи во внутреннюю, а затем последующее развертывание внутренней речи во-вне. Но теперь уже она отягощена определенной добавкой смысла, который порождается самим мышлением. Весь процесс имеет и психологическую, и культурно-формирующую «закваску». В пространстве внутренней речи происходит диалог «цивилизованного человека», развернутого в непрерывной линии своего мышления и «мира во-вне».

В.С. Библер считает, что невозможно ограничиться только психологическим пониманием мышления, его необходимо анализировать на грани психологии, философии культуры и логики.

Он считает, что существующий зазор между внешней и внутренней речью нельзя рассматривать в единой плоскости. Таковой может выступать модель, имитирующая ленту Мебиуса. Для В.С. Библера существенное значение имеет мотив мышления.

В.С. Библер старается отойти от чистого психологизма в понимании внутренней речи. Он ставит акцент на коммуникативном аспекте, конкретно – на направленности мышления на «Другого». Анализируя внутреннюю речь на материале идей Л.С. Выготского, он находит существенное расхождение с последним в следующем. Для него важен контекст, точнее его смысл, который сливается с внутренней речью. Субъект мышления при возникновении мысли становится размытым, логически неопределенным и логически не совпадающим с самим собой, то есть приобретает характеристики всеобщее уникального предмета мышления. Сам субъект становится предметом мысли. Но этот же субъект одновременно желает находиться в ситуации общения с себе подобными, он желает реализоваться только в общении, только ради других людей. Он становится уникально личностным и одновременно жаждущим общения.

Таким образом, по мнению В.С. Библера, мотивом мысли выступает не только сам субъект мышления. Мотивом выступает субъект и одновременно он же, но уже в качестве трансформированного во внутренней речи предмета. Такой синтез получает статус интенции мысли. В.С. Библер уточняет: «именно как мысли, а не как любой реакции на внешний импульс» [31, с. 133]. Мысль не может иметь мотив вне себя. В.С. Библер отстаивает следующий тезис о внутренней речи, а именно: «внутренняя речь – это не просто деятельность некоего надстроенного (над ней) субъекта, это сам субъект мышления, *causa sui* своего собственного формирования. И этот субъект обладает мотивом, но не мотив обладает им. А иначе все размышления о “единице”, о несовпадении мысли и речи, о новой семантике внутреннего диалога...не будет иметь живого, ясного, работающего логического смысла» [31, с. 133].

Из всего этого следует, что, по Л.С. Выготскому, внутренняя речь формируется в направлении «извне – внутрь», а по В.С. Библеру, – в двух направлениях: «изнутри – во-вне» и «извне – вовнутрь». Таким образом, реализуется деятельность

и на себя, и на другого. Как видим, В.С. Библер по сути, указывает на социальность субъекта, которая реализуется одновременно и «внешне», и «внутренне». Становится понятными выражения «я сам себя не понимаю» и «я сам себя убеждаю». Внутреннюю речь, следовательно, необходимо рассматривать, во-первых, как монолог между социальным и индивидуальным и, во-вторых, как источник мышления, определяющий личность. Стягивание внешней речи во внутреннюю и последующее разворачивание речи во-вне, но уже с определенными добавками, порожденными самим актом мышления (рефлексией в первую очередь), – вот тот процесс синтеза и психологического, и социально-культурного. В таком пространстве происходит диалог человека, развернутого в сторону непрерывной линии образования, человека цивилизованного и человека как «мира впервые», человека, который обучается.

Таким образом, если Л.С. Выготский дает описание внутренней речи на психолого-лингвистическом уровне, то В.С. Библер подчеркивает ее философский, культурологический и социальный аспекты.

Внутренняя речь кладется в основу письменной речи. Чтобы ученик мог адекватно воплощать мысль в слове, необходима работа по формированию умения работать с письменной речью. Для того, чтобы обучаемый мог адекватно воплощать мысль в слове, необходима работа по умению строить связный текст. Педагогика предлагает разные подходы в решении этой проблемы. Чтобы мысль оформлялась в конструктах логико-понятийного характера, ученик должен овладеть понятийным аппаратом, т. е. значением слова должно стать понятие. В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин предлагали обучение начинать с формирования именно понятий. А.М. Лобок предлагает другой путь. Его подход ориентирует ученика на организацию ключевых слов во внутренней речи. Для воплощения мысли в слове необходима внутренняя программа организации ключевых слов, фиксирующих то целое, что получает оформление в мысли. Программа овладения письмом строится при активном использовании внутренней речи. Он опирается на принцип динамической организации психических функций и оспаривает эффективность раннего построения понятийного аппарата.

Суть письменной речи, считает А.М. Лобок, в том, что «она представляет собой предварительный конструкт в виде определенного порядка специально отобранных слов» [203, с. 48]. А.М. Лобок предлагает при обучении письму отказаться от работы с универсально-понятийной грамматикой, мотивируя это тем, что грамматические клише принципиально не позволяют транслировать внутреннее во внешнее. Обучение письменной речи оказывается тесно связанным с внутренней речью, богатой на образные конструкты, экзистенциально переживаемые состояния, которые невозможно передать с помощью абстрактных терминов. Он пишет: «мы должны на начальном этапе обучения организовать работу не с универсально-понятийной грамматикой, адаптированной к детскому возрасту, а с грамматикой как с индивидуально-личной поэтикой ребенка» [203, с. 49].

А.М. Лобок, автор концепции «вероятностного образования», предлагает взамен тренировки механического навыка письма использовать тренировку навыка удержания в сознании собственных словесно-поэтических конструкций. Для этого необходимо организовать процесс обучения письму таким образом, чтобы ученик «услышал» свою внутреннюю речь и прочувствовал поэтику собственного текста, увидел собственными глазами его тайную, неявную организацию. Для этого предлагается «прореживать» внутреннюю речь медленными паузами, что способствует процессу ее выстраивания определенным образом и конструирования ее как определенного порядка. А.М. Лобок сравнивает формирующееся чувство текста с внерациональным чувством, которым «обладает в той или иной мере всякий профессиональный литератор и которое практически никогда не опосредовано для этого литератора какими бы то ни было понятийно-теоретическими конструкциями» [203, с. 49]. Таким образом, овладение письменной речью предстает исключительно рефлексивным инструментом над внутренней речью, а расширение зрительных образов приводит, считает Лобок, не только к развитию продуктивного воображения, но и к развитию внутреннего плана развития мысли без боязни «потери» конечной цели рассуждений.

4. Трансформации коммуникативной рациональности и ее влияние на конструирование педагогической деятельности

Начиная с Нового времени, педагогические практики были жестко детерминированы научной рациональностью, перед которой стояла задача связать факты реальной действительности с определенными положениями, значениями, которые получили обоснование со стороны представителей научного мира. Каждой вещи предписывалось определенное значение, соответствующее ее реальному смыслу, каждому процессу приписывался определенный устойчивый режим протекания, который возможно было развернуть, но опять-таки, находясь в определенных научно-обусловленных смысловых рамках. Мир представлялся как рационально организованная система с многочисленными элементами, логика осмысления которых выступала в виде последовательности операций, заимствованных из причинной рациональности. Поэтому и весь образовательный процесс представлялся как многоуровневое знакомство с реалиями мира, где каждый урок воспринимался как запрограммированный поток определенной информации. Цель такого образования – формирование узкого специалиста для выполнения заказов зарождающегося индустриального общества.

Причинная рациональность, утвердившая себя в классической науке, плавно «перешла» в классическую систему образования и способствовала формированию в сознании учащегося «непротиворечивого» образа мира. Мышление ученика ориентировалось на центрального представителя и носителя разума – учителя. Следовательно, доминирующим элементом учения выступало умение как можно точнее воспроизвести материал, изложенный учителем. Такой подход способствовал формированию монологического восприятия мира с единственной целью – имитировать чужое мнение и опыт. Рассудок отказывался от критического мышления как умения выстраивать оппозиционное мнение и, как результат, – свой взгляд на уже устоявшиеся и получившие определенную характеристику смыслы и значения событий, явлений, процессов. Однако появление работ по обоснованию работы детской психики, заставили пересмотреть педагогические стратегии.

Необходимо также отметить, что внешними проявлениями сущностной характеристики нового педагогического разума «становится <его> антропологическая окрашенность, а сам разум провозглашается коммуникативным» [404, с. 26]. Коммуникация как общий философский принцип имеет методологический резонанс в исследованиях различного характера: научных, социальных, политических практиках. Философия также видит образование как реализацию определенного типа рациональности – коммуникативной, которая активно используется в педагогической практике, поскольку само образование фундируется событием встречи «Учитель – ученик». Именно рефлексия этого взаимодействия и дает возможность вообще говорить о философии образования, а фигуры учителя и ученика выступают не просто участниками процесса образования, но и персонифицированными фигурами социума и индивидуальности.

О коммуникативной рациональности в педагогике стали говорить осознанно и целенаправленно в конце XX века. Знаниевая парадигма в советской школе 60-х годов строила свое пространство образования вокруг проблемы получения знания. Педагоги, философы, дидакты сконцентрировали свое внимание на умственном развитии личности. В это время оформились три направления образовательно-педагогической мысли, в которых разворачивается обоснование значимости коммуникации для учебного процесса и для формирования мышления. Анализ работы этих направлений нам необходим для выяснения трансформационных процессов, с которыми сталкивается современная школа. В центре внимания всех школ – проблема формирования мышления.

Работа с мышлением требовала особой подготовки, а главное, навыков. Поиски Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, которые стали пионерами в разработке этой проблемы в рамках педагогико-психологического направления, выдвинули теорию развивающего обучения и дали толчок к использованию коммуникативной рациональности на практике. В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин утверждали, что психическое развитие тесно связано и зависит от обучения и воспитания, которые выступают в качестве необходимых и всеобщих форм, а само обучение принимает следующую формулу: общение, присвоение, обучение и воспитание.

Если в индустриальном обществе ученик должен был владеть знаниями и уметь «свернуть и развернуть его при изложении» [134, с. 29], то постиндустриальное общество требует несколько иного подхода к владению знаниями. К тому же курс на непрерывное образование требует владения знаниями о знаниях, т. е. общими положениями и методами научного познания. Под общими методами научного познания понимают «наиболее общие методы исследования (экспериментальный и теоретический) и методы изложения научной информации» [134, с. 31]. Необходимость введения таких знаний было осознано уже в индустриальном обществе, однако методические разработки, формы организации уроков с целью активного усвоения учащимися специальных знаний были разные.

1) Теория В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина: философское обоснование идеи деятельностно-организованного мышления. В 80-х гг. XX в. В.В. Давыдов организовал семинар по философско-методологическим проблемам психологии, в котором принимали участие не только психологи, но и философы. А.С. Арсеньев, Г.С. Батищев, Э.В. Бесчеремных, В.С. Библиер, А.В. Лекторский, М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайлов, А.П. Огурцов, В.С. Швырев, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др. анализировали проблему взаимосвязи мышления и общения. Цель семинара – организация дискуссий по кардинальным теоретико-методологическим проблемам психологии и образования. В результате работы семинаров оформляются три совершенно разные традиции в понимании роли и значения коммуникативной рациональности. Никто из авторов этих направлений не использовал этот термин, однако понятие «общение», а затем и «коммуникация» стали активно употребляться, как в первой, так и во второй традиции. Обе традиции стали естественным развитием идей В.В. Давыдова и в то же время самостоятельными направлениями в области философии образования.

Коммуникации в теории В.В. Эльконина – Д.Б. Давыдова придают особое значение. И хотя термин «коммуникация» не употребляется представителями данной школы, вместо него они обращаются к термину «общение», мы утверждаем, что коммуникативная рациональность, начиная с теории В.В. Элькони-

на – Д.Б. Давыдова, попала в поле внимания педагогов-ученых, в частности в поле внимания психолого-педагогического направления по объяснению получения знания. В данной теории коммуникативная рациональность расценивается как основание поиска и формирования метода передачи знания, а именно, коммуникация выступает и как передача информации от одного познающего субъекта к другому, и как организующий мышление конструкт.

В этой теории, которая получила название «развивающее обучение», реализуется идея интериоризации знания как совместной, коллективной деятельности, что позволяло авторам теории расценивать коммуникацию как фундамент для развивающего обучения. В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин ставили акцент на феномене общения, который выступал центральным элементом в процессе обучения.

Проблема мышления – одна из центральных для образования. До разработок В.В. Давыдова существовало несколько теорий, в которых обсуждались вопросы связи психического развития, формирования мышления и обучения. Одна из них получила название теории независимости психического развития от обучения и воспитания человека. Ее представителями были А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже и др. Однако исходными основаниями для разработки проблемы соотношения социального взаимодействия и обучения стали ранние работы Л.С. Выготского и Дж. Г. Мида [226; 227].

Дж. Мид считал, что становление «Я» происходит только в ситуации общения: человек – это диалогический проект, который осуществляется благодаря человеческому взаимодействию. Формирование личности предполагает образование двух структур – «me» и «I», что определяет ориентированность человека на социальные нормы и на формирование внутреннего мира человека. По Дж. Миду, наше самосознание опосредовано нашими отношениями с другими людьми. При углубленном анализе «Я-объект» проявляет свой множественный характер, то есть выступает как совокупность «Я-версий». Каждая такая версия предстает как некий проект, своеобразная возможность саморазвития себя. «Значащий иной» – дает определенный взгляд на собственную личность и создает тем самым свое возможное «Я».

Таким образом, осуществляется постоянный диалог между «Я» и возможными версиями потенциального «Я». Дж. Мид считал, что общество выполняет роль «значащего иного», что создает условия для пространства, в границах которого осуществляется диалогический процесс формирования личности [227].

Смысл взаимодействия «Я» и «знающего иного» раскрывается при условии включенности всех участников в такую деятельность, в которой преследуется одна для всех цель, что требует со стороны всех участников выполнения совместных действий и операций. Ж. Пиаже рассматривал операциональную структуру и кооперацию как параллельные структуры. Это была гипотеза о решающей роли социального взаимодействия в развитии мышления. Теория, представленная именами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, исследовала процесс образования понятий у школьников. Л.С. Выготский различал пути образования житейских и научных понятий у детей. Он отметил, что с раннего возраста у детей формируются представления о таких понятиях как «дружба», «справедливость», «индивидуальность», «авторитет». При этом условия открытия истины опираются на социально-когнитивные способности, в основе которых лежит максималистская установка: либо признание, либо отрицание. Житейские понятия зарождаются при реальном столкновении с вещами, а развитие абстрактного (научного) понятия начинается именно с работы со стороны ученика над его осознанием. В этом случае ученик легче осознает само понятие, чем его предмет.

В.В. Давыдов считал, что у значительной части детей младшего школьного возраста возможно сформировать предпосылки для развития основ теоретического мышления. Решить эту задачу возможно при «условии усвоения знаний посредством учебной деятельности» [97, с. 320]. В.В. Давыдов выдвинул идею интериоризации и теорию поэтапного формирования умственных действий ребенка. Была высказана мысль, «что социальные взаимодействия и развитие мышления не являются смешанными или независимыми, а также обратимыми или даже равнозначными процессами; скорее – это взаимообусловленные процессы» [294, с. 52]. Тем самым было подчеркнуто, что обучение нельзя рассматривать как естественный и индивидуаль-

ный процесс. Обучение предстает как процесс со-действия, процесс совместной деятельности, при котором центральной точкой становится проблема «как учить», предполагающая организацию совместных форм деятельности.

В дальнейшем была создана самостоятельная система развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина. В этой системе оказались три тесно связанных между собой концептуальных центра: учебная деятельность, теоретическое мышление и рефлексия. Самым сложным пунктом в теории стал пункт соотношения эмпирического и теоретического мышления при образовании понятий. Понятие выступает одним из способов порождения знания. Причем такого знания, которое открывает возможности самостоятельного, самостоятельного мышления.

Мышление является высшей формой идеального для презентации целей, теорий, идей. Мышление осуществляется в многообразных формах, как духовной, так и практической деятельности, образно-знаковой форме, результатами чего являются продукты художественного, научного творчества. «Мышление осуществляется в собственно адекватной форме теоретического познания, и мы можем смотреть на мышление как на средство достижения истинного знания. Логика дает нам законы как нормы, которым мысль должна подчиняться для того, чтобы достигнуть известной цели – истины. Для определения норм мышления необходимо исследовать логическое мышление, которое мы также называем правильным [357, с. 186], – писал Г.И. Челпанов. Условия, при которых достигаются поставленные цели, формулируются в законах мышления. Эти законы аподиктически достоверны, то есть они истинны и обладают такой же достоверностью, что и законы математики.

Человек должен создавать средства, которые позволят ему открывать новые характеристики изучаемого предмета. А это, в свою очередь, дает возможность помещать идеальную модель предмета в новые связи, в новые системы сопоставления. Понятийная форма обеспечивает прослеживание условий происхождения и употребления знаний, но взятых в форме системы средств, а не орудий. Орудийная направленность знаний имеет вещную форму организации, а средства обладают идеальным функциональным назначением, выраженным при помощи зна-

ков. Это способствует формированию совершенно нового типа мышления – деятельностно-организованного. Суть этой техники мышления Ю.В. Громыко сводит к умению рефлексировать мышление в действии. Его особенность «состоит в том, что оно способно рефлексировать, вычленять и “видеть” деятельность и деятельностные процессы в мышлении» [87, с. 44].

В.В. Давыдов предложил строить программы предметов таким образом, чтобы доминирующее значение в них отводилось общим понятиям каждой дисциплины. Это, по его мнению, способствовало бы развитию теоретического мышления и, как следствие, выведению частного из общего. Движение от общего к частному позволило бы формировать у учащихся умение владеть абстрактными понятиями и при анализе эмпирических явлений опираться на понятийный аппарат. Такой психолого-педагогический подход к формированию теоретического мышления он противопоставлял сенсуалистической точке зрения большинства дидактов и педагогов. Согласно последним, только лишь движение от частного к общему есть единственный путь построения теоретического знания. В.В. Давыдов же отошел от распространенной схемы организации знаний и создал такую ее форму, которая опиралась на логику, психологию и философию. Понятие он рассматривал, прежде всего, как способ деятельности, как такой конструкт, который образует ядерную структуру деятельностного образования. По его мнению, необходимо строить учебные программы таким образом, чтобы способы деятельности, способствующие выработке понятий, выступали для ученика предметом освоения, а мышление было представлено как рассудочно-теоретическое.

Со времени утверждения традиционной системы образования, точкой отсчета которой служила система образования Я.А. Коменского, содержание и технология обучения детей были направлены на формирование у них преимущественно рассудочно-эмпирического мышления. В.В. Давыдов показал, что ориентация педагогики и психологии на такое мышление отразилась и на генезисе и формировании детского мышления. Именно такие мыслительные операции, как абстрагирование и обобщение определяют существенные характеристики двух типов мышления. Применительно к процессам традиционного

обучения детей, процесс обобщения состоит в том, что ребенок посредством сравнения выделяет некоторые повторяющиеся свойства групп предметов. Общее рассматривается как существенное, а термины «общее» и «существенное» употребляются в одном значении. Обобщение неразрывно рассматривается с абстрагированием. Выделение некоторого существенного качества как общего предполагает его отчленение от других качеств. Это и позволяет человеку превращать общее качество в самостоятельный и особый предмет действий. Знание общего всегда есть нечто отвлеченное. Движение от восприятия к понятию – это и будет переход от конкретного к мыслимому, абстрактному.

В школах учащихся подводят к обобщениям через наблюдения чувственно воспринимающихся предметов. Такой подход к обобщению и формированию понятий соответствует формально-логическому истолкованию мыслительных операций по формированию понятий. Но мышление, «которое осуществляется с помощью обобщений и абстракций формально-логического характера, приводит только лишь к образованию эмпирических понятий» [98, с. 22]. Суть в том, что в эмпирическом понятийном сообщении не выделяются существенные особенности самого предмета, внутренняя связь его сторон, не производится разведение явления и сущности. Такой ход рассуждений позволил В.В. Давыдову и В.П. Зинченко сделать следующий вывод: «традиционная формальная логика, педагогическая психология и дидактика описывают только лишь эмпирическое мышление» [98, с. 23], которое осуществляет классификацию предметов исключительно по внешним признакам. Эта традиция уходит своими корнями к сенсуализму Дж. Локка. Таким образом, с помощью концепции В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина была преодолена монополия сенсуалистической ориентации в педагогике.

Специфика учебной деятельности, по В.В. Давыдову, направлена на формирование мышления в виде рассудочно-теоретического типа рациональности. В выработке понятий особую роль выполняет процесс общения. С его помощью создается уникальная ситуация, связанная с возникновением вопросов. Ученик до возникновения познавательного вопроса чувствует перед собой некое препятствие, которое в силу заинтересован-

ности предметом ему хочется преодолеть. До встречи с этим препятствием ученик знал, что обязательно придет к определенной цели, которая концентрируется на конкретном результате. Однако мыслительный процесс замыкается на недостаточном владении операционных действия. Выяснить причину затруднения, сформировать вопрос – это и есть путь мышления. Наличие недоумения или «феномена удивления» является наглядным свидетельством появления такой ситуации. Поэтому теория базируется на интериоризации, центром которой выступает проблемная ситуация возникновения вопроса. Это основной узел. Развязывая его, ученик осуществляет движение мысли.

Необходимо отметить, что данное направление стало основанием для многих педагогических разработок, сочетающих в себе педагогические и психологические компоненты. В частности, представитель Харьковской психологической школы А.К. Дусавицкий выдвигает свое видение развивающего образования. По его мнению, развивающее образование дает возможность ученику решать задачу по саморазвитию и самовоспитанию, при этом «школьный класс превращается в подлинную клеточку гражданского общества, он открыт миру и способен оказывать влияние на преобразование этого мира» [123, с. 30]. А.К. Дусавицкий, продолжая традицию В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина, ставит акцент на преодолении такого процесса обучения, которое опирается на эмпирический рассудочный тип мышления. «Чтобы научить ребенка мыслить, надо научить его действовать, причем действовать с учебным материалом сознательно. Тогда и обучение становится развивающим. Формируя шаг за шагом учебную деятельность как самостоятельный поисковый процесс обучения, учитель создает условия для развития настоящего мышления – творческого, теоретического, способного к поиску существенных свойств предметов. Мышление формируется лишь в процессе решения задач, содержание которых составляют теоретические понятия» [123, с. 39]. Он замечает, что при оформлении понятия о предмете, учитель вместе с учеником анализирует большое количество однотипных предметов с целью поиска в них общих качеств. В результате «просеивания» остаются только такие качества, которые можно встретить в любом из рассматриваемых предметов. Полученное абстракт-

тно общее представление о предмете фиксируется в определении, которое школьник должен запомнить, чтобы впоследствии иметь возможность опознать предмет. Таким образом, «содержание о предмете составляет сумму наличных признаков, чувственно воспринимаемых предметов. Словесное определение, абстрактное отвлечение от частных свойств предмета, в дальнейшем становится самостоятельным объектом мыслительной деятельности» [123, с. 48].

Интеллектуальная традиция, ориентированная на знаниевую парадигму, не случайно обращается к коммуникации как «живому общению». Однако коммуникация в этом случае выступает как простая передача информации от учителя к ученику, а процесс передачи знания в ней предстает как некое «переоткрытие» знания, в результате чего создаются условия для зарождения вопроса – источника нового знания.

Итак, коммуникация у В.В. Давыдова выступает как простая передача информации, при которой задача учителя сводится к моделированию образцов организации совместной деятельности. Но есть еще одно существенное звено в теории В.В. Давыдова. Общение служит толчком и вызывает деятельностный момент в познании. В центре его теории – учебная деятельность, где воспроизводятся рефлексия, анализ, эксперимент. Сравнивая такие типы мышления, как рассудочно-эмпирическое и рассудочно-теоретическое, он показывает, что необходим переход от рассудочно-эмпирического к рассудочно-теоретическому.

2) Школа диалога культур: формирование нового типа мышления. В парадигме индустриального общества педагогическое знание ориентировалось на методологические принципы подачи и усвоения материала, которые формировались под влиянием монологически ориентированного разума. Например, Л.Я. Зорина для сознательного усвоения знаний предлагала такую форму как рассказ, подчеркивая его функцию «быть средством формирования мышления» [134, с. 32], в котором каждое слово имеет смысл и определенное значение. Проблемы коммуникативной рациональности не попадали в поле внимания учених-педагогов. Однако процессы, разворачивающиеся в обществе, выдвигали к жизни обращение именно к такому

типу рациональности. Этому способствовали, прежде всего, разработки Ю. Хабермаса. Представители западноевропейской философской мысли М. Мэрфи, Т. Флеминг в центр своих исследований поместили теорию коммуникативного действия и рациональности Ю. Хабермаса [420]. Их внимание сосредоточено на коммуникативной проблематике в области образования с акцентом на этико-дискурсивном характере коммуникативной рациональности. Но в отечественном образовании проблема коммуникации рассматривается гораздо шире: она находится в центре внимания работ, связанных с вопросами формирования мышления.

По мнению В.С. Библера, особенностью современного мышления, становится «алогичность» – нелогичное рассуждение, в котором нарушаются правила логики как средства достижения истины. Он разбирает парадокс о «самоприменимости» «несамоприменимых» понятий, подчеркивая переход формально-логического определения понятий в определение содержательно-логическое, диалектическое. В своих рассуждениях он отталкивается от парадокса Б. Рассела о деревенском брадобрее. Деревенский парикмахер бреет всех тех и только тех жителей своей деревни, которые не бреются сами. Вопрос заключается в том, может ли он брить самого себя? Брея себя, брадобреей выступает в двойном бытии: он и житель, он и брадобреей, т. е. для него применим статус двух логических субъектов. Брея себя, брадобреей превращается в жителя поселка, который не бреется самостоятельно. Перед нами совершенно неожиданное множество брадобреев: он сам порождает это множество и сам одновременно относится к двум множествам. Происходит игра формально-логическими и содержательно-логическими понятиями. С точки зрения логической идеализации складывается бесконечная форма бытия предмета, что вызывает к жизни парадоксальные ситуации. Понятие брадобрее по отношению к самому себе «оказывается не элементом множества, но учредителем, основателем радикально (логически) нового множества» [28, с. 34]. Другими словами, исходное множество преобразовалось с помощью субъекта. В.С. Библиер замечает, что «множество порождает само себя как предмет определения и одновременно как определение предмета. *Порождает себя как понятие!*» [28, с. 35].

Трудность теоретико-множественных парадоксов заключается в том, что в них отразилась существенная особенность логической культуры Нового времени. Рациональная форма математического размышления была наиболее адекватной формой логического движения мысленных конструкций для того времени вплоть до начала XX века, когда стал необходим переход к логике самообоснования. В.С. Библер использует специфический термин для логики самообоснования – «сдирание», «сдирание» с парадоксов узкоматематической формы. Он активно использует такие понятия, как «двуязычие», «язык», «внутренний диалог», «монолог», «диалогика». Библер приходит к выводу, что в одной теории должна присутствовать направленность на двойной язык: язык, способный служить формой самообоснования исходного текста, и язык внутреннего диалога, в котором осуществляется полифония текста. Эти указания подразумевают то, что логик должен взглянуть на свое мышление со стороны, так сказать, рационально осмыслить свою собственную логику и тем самым выйти на диалогичку.

Анализируя размышления Г.В.Ф. Гегеля и Л. Фейербаха о логическом эгоцентризме, В.С. Библер подчеркивает их монологичность и нежелание увидеть в Двойнике «Я» возможности собеседника, увидеть «свернутый собственно логический характер *социальной сущности* мышления» [28, с. 69]. Для В.С. Библиера это принципиальный момент развития всей системы и стратегии образования. Его следующее утверждение стало определяющим для понимания условий, способствующих формированию особенностей современного мышления. «Там, где господствует монологика, там нет возможности для обоснования логического скачка, там нет логики творчества» [28, с. 69]. Он против того, что понятия «изобретаются» в глубинах интуиции, наоборот, образование понятия есть результат рационального, осмысленного столкновения двух логик. «Если предположить, что в самой логике, в светлом поле сознания может существовать “Я” знающее и “Я” не знающее, “Я” понимающее и непонимающее, “Я” мыслящее по определенной логике и “Я” обосновывающее и критикующее эту логику» [28, с. 68], то внутри нее складывается ситуация спора с двумя системами аргументаций, с двумя мышлениями как столкновение двух различных культур.

По мнению В.С. Библера, вся культура XX в., а за ней и XXI в. предстает как контрапункт самостоятельно существующих Разумов. Такой подход выдвигает проблему наличия в мире множества логик, следовательно, возможен и спор о том, какая логика исследования мира лучше и, следовательно, на уровне исходных допущений возможен спор о том, чье представление о мироустройстве вернее. Идея В.С. Библера о смене рациональности, о переходе к диалогике и полифоническому мышлению как диалогу различных логик нашла свое воплощение и в образовании.

В 80-е годы применительно к проблемам образования под руководством В.С. Библера начались теоретические, а затем и экспериментальные исследования в области диалога культур. Сегодня эта традиция всем известна под названием «Школа диалога культур». В.С. Библиер полагал, что человеческие культуры находятся в постоянном и особом взаимодействии, т. к. каждая культура весьма своеобразна и несводима к другим культурам. Содержанием Школы диалога культур стал диалог античной, средневековой и культуры Нового времени. Характеризуя особенности обучения в режиме Школы диалога культур, В.В. Давыдов указывал, что для школьника «понимание понятия (“слово”, “число”, “природа”, “фонема”) возможно только тогда, когда оно последовательно и одновременно рассматривается с точки зрения различных культур, то есть через и благодаря диалогу» [97, с. 384], – писал В.В. Давыдов. Однако, на наш взгляд, традиция Школы диалога культур имеет более глубокое содержание, чем то, которое дает ей Давыдов.

Чтобы осознать ее роль для формирования новой техники мышления, необходимо учитывать тему разума, которая в современном мире рассматривается только в контексте коммуникации. Разум приобретает полифоническое звучание.

Парадигма образования Нового времени выдвинула своеобразное требование к педагогическому процессу – каждый предмет как своеобразная частичная информация о мире подавался в жестких рамках, с определенными положениями, зафиксированными в учебниках. Формируется идея предзаданной, единой действительности в стабильной, внутренне неизменной картине мира. По сути, учебная программа подчинена монологическо-

му принципу, по которому транслируются готовые стереотипы восприятия действительности. Каждый предмет описывает некую область мира как рационально организованную систему, детерминированную определенной техникой мышления. Более того, сам ученик оказывается детерминированным тем объемом знаний, который предлагает ему учитель-предметник. Но поскольку знание, которое он получает, вырастает исключительно на материале монологического характера, и методологических подходов, предложенных ему со стороны учителя и организованных на основе разума монологического характера, ученик волей-неволей становится заложником и монологического стиля мышления. Ученик твердо верит в единственно верный метод – рационально-логический. Все разговоры об алогическом или ином подходе не встречают с его стороны заинтересованности. Ослабляется аппарат формирования нового, нестандартного стиля мышления и, естественно, принципы его осмысления не получают должного развития. Образы реальности формируются и разворачиваются только в жестко заданной системе.

Традиционный тип образования, где доминировал принцип передачи от старших к младшим, меняется на совершенно новый. Современный мир предполагает наличие опыта такого характера, с которым не приходилось иметь дело старшему поколению. Отсюда и новые задачи по освоению мира, и новый взгляд на старые вещи, и умение формировать суждения по новой логической схеме. Предложенный классической рациональностью метод жестко связанных между собой понятий уходит в сторону. По мнению В.С. Библера, на смену метода жестко связанных между собой одним значением понятий приходит новая техника мышления, которая имеет дело не с формально-логическими, а с формально-семантическими понятиями. «Необходимо сформулировать наши утверждения не в качестве пожеланий, но в качестве открытия, теоретического “наблюдения” примерно в таком виде: “Мышление всегда носило такой (диалогический) характер, хотя сам тип диалогики (самообоснование) исторически изменялся, преобразовывался.... Сейчас диалогика изменяется так, что она может и должна быть осмыслена логически (в логической теории), понята в своей логической форме”» [28, с. 81–82].

На смену идет ассоциативное мышление, а разум, по мнению В.В. Библера, новой эпохи оформляется совершенно на новых условиях. По словам В.В. Библера, стиль мышления XX в. отличается от классического стиля. Для последнего характерно движение мысли через ряд жестко связанных между собой понятий, суждений, этапов, определенно выверенного направления в рассуждениях. Современный стиль мышления строится на иных условиях: его основой становится логика парадоксов. Свое начало мышление берет в первичном удивлении. Он подчеркивает такой момент в познании, как точки удивления, которые провоцируют ученика к интеллектуальному поиску и выходу из создавшейся ситуации парадокса. Рефлексируя над уже устоявшимся смыслом и сравнивая его со своими впечатлениями, ученик сталкивается в сознании уже сложившийся стереотип с иной позицией – позицией нового смысла, что заставляет мышление работать по принципу диалогического. Результат – совершенно новый взгляд на мир. Логика нового типа рациональности также определяется ситуацией «здесь – и – сейчас», которая требует мгновенной переориентации в изменяющихся условиях и ситуациях. Этот стиль мышления подталкивает к отказу от использования стереотипов, от применения шаблонов, подсказок, отработанных на старом материале. Взамен ожидается мгновенная реакция в виде оперативного включения творческого потенциала, умения замечать особенное и необычное. С опорой на такие замечания, формируется и новый подход в изложении курсов, и новая схема в построении школьной программы.

Уже в 90-х годах на основе идей В.В. Библера педагогами создаются программы, ставятся экспериментальные уроки в Москве, Харькове, Красноярске. Необходимо заметить, что это время характеризовалось общими социо-культурными изменениями, что, естественно, отразилось и на мышлении людей не только нашего общества, но и всего мирового сообщества. Ведущие ученые, мыслители, общественные деятели определяли новый тип мышления как диалогический. Выдвигались идеи множественности культур, проблемы их разнообразия и взаимодействия. Условиями выживания человечества становится умение жить в такой социокультурной множественности. Поэтому становится понятными актуальность стратегии Школы диалога

и необходимость новых методик в образовании, основанных на использовании диалогических форм обучения.

В теории В.В. Давыдова акцент ставился на необходимом доминировании в обучении рассудочно-теоретического типа рациональности, то есть на творческом переоткрытии знания. Коммуникация при этом расценивалась как пространство передачи знания. В теории диалога культур коммуникация понималась по-другому, и ее потенциал использовался с другими целями, чем просто передача знания.

Необходимо заметить, что В.В. Давыдов неодобрительно отзывался о деятельности школы и критиковал те подходы формирования мышления, которые использовались В.С. Библером. В.В. Давыдов делает следующее замечание, критикуя применение идей школы на практике. «Теория диалога культур отрицает сформулированные в диалектике единство логического и исторического в развитии сознания и мышления человеческих индивидов. Мы признаем это единство, которое предполагает сохранение в логическом всего того, что в исторических явлениях (например, в исторически разных культурах) существенно значимо для развития современной культуры. Теоретические знания, усваиваемые детьми в учебной деятельности, как раз и представляют требуемое единство логического и исторического» [97, с. 387].

Необходимо отметить, что В.В. Давыдов в своих оценках рассуждениях и оценках опирался на марксистскую традицию понимания мышления. Естественно, что мышление в данном случае понимается как монологическое. А В.С. Библер предложил совершенно новый вид мышления – диалогику. Он опирался на идеи М.М. Бахтина о том, что «истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [20, с. 126]. В.С. Библиер также опирался на работы философов и культурологов, которые отстаивали позицию принципиальной вариативности исторического мышления. История с необходимостью диктует рассмотрение любого события, факта как совершившегося или даже возможного диалога – события. Такая установка приводит к столкновению различных способов понимания мира и, следовательно, различных логик,

техник мышления, сконцентрированных в одном сознании. Это дает возможность человеку не только творчески осмыслить то или иное понятие, теорию, но и выразить свое индивидуально-неповторимое отношение к жизни, оформленное в виде мыслительного процесса. Преподаватели, проводившие экспериментальные уроки, – С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский, С.В. Соловейчук и др. видели центральное звено идеи Школы диалога в организации особых проблемных ситуаций, для решения которых у учащихся не были «заготовлены» заранее средства. Такой принципиально важный момент в обучении требовал от учащихся не шаблонных способов мышления, а поиска новых действий, может быть даже необычных средств в поиске решения поставленных задач. Например, создавалась ситуация, при которой задавались вопросы, на которые не знал ответы ни учитель, ни ученик, ни автор проблемной ситуации. Это мог быть урок математики, литературы, биологии и др. Цель создания подобных уроков – «осмысление гуманистических интенций педагогики сотрудничества, ориентированной на диалог “Учитель – Ученик”» [188, с. 9]. По С.Ю. Курганову, диалог применительно к обучению необходимо использовать в трех смыслах.

Первый смысл связан с осознанием понятия, с его смысловым наполнением. Любое научное понятие необходимо рассматривать как диалог различных исторически существовавших и существующих логик, а также способов их понимания. Эти логики «всплывают» в репликах учителей, учеников, что и служит основанием для творческого диалога на тему «вечные проблемы человечества». Обращение к смыслу понятия не случайно. Любая культура с точки зрения ее структурных компонентов отсылает нас к смыслам, значениям понятий. Мы чувствуем себя интеллектуально неуверенно, если понятия не достаточно ясно нами представлены. В ходе их уяснения наш интеллект как бы проясняется, двигаясь от неясного к ясному, от несвязного к связному. Для отчетливого понимания понятия большую роль выполняет язык, то есть артикуляция: с помощью речи мы осознаем не только то, каким образом слово обозначает определенные вещи, но и то, как эти вещи устроены сами по себе. А обучение языку возможно только при освоении его смысловой стороны. О взаимовлиянии мышления и смыслового значения

слов, вещей в процессе понимания М. Полани писал следующее: «не можем ни мыслить без языка, ни понимать язык без понимания вещей» [267, с. 149].

Каждый человек усваивает культуру, построенную на предпосылках традиционного, характерного для данного типа культуры истолкования реальности. И каждое усилие ума – образованного ума – совершается в рамках именно «его» культуры. Становится понятным второй смысл диалога, который реализуется, подчеркивает С.Ю. Курганов, в столкновении разных культурных смыслов. В ходе диалога возникает такое общение между его участниками, когда каждый формирует мышление, опираясь на элементы стиля мышления либо Античности, либо Средневековья и Нового времени. Складывается так называемый диалог голосов.

Третий смысл связан с углублением школьника в пространство своего личного мира, т. е. обращению к своей внутренней речи. Учебный диалог становится адекватным современному диалогическому мышлению только тогда, когда спор и согласие, основанные на разных логиках, культурах, постоянно сопрягаются с внутренним диалогом самого мыслителя. Этот «микродиалог разворачивается в форме внутренней речи» [188, с. 10]. При обращении ученика на самого себя, он попадает в сферу двойного диалога: внешнего, направленного к другой культуре, и внутреннего, направленного на артикуляцию своих мыслей.

Диалоги представляются одним из механизмов в поиске высших истин. Если рядом с учеником будет тот, кто в своих поисках стремиться соединить в единое целое такие ценности, как Добро, Красота, Справедливость, тогда они будут иметь приоритетное значение и для ученика. Бесконечный процесс поиска истины будет опираться на гуманистический принцип, который соизмеряется с человеческим смыслом человекоцентричности. В диалоге разум соединяется со свободой и доброй волей и ученика, и учителя. В.А. Лазарев и В.И. Тарасов считают, что в основе диалогизма как исторического императива лежат следующие постулаты: «Иное подлежит рациональному освоению и пониманию именно как иное, правомерное само по себе. Любые познавательные позиции гносеологически равноправны по отношению к истине, что активизирует стратегию слышания дру-

гого, его мнения, а также поиск способов взаимопереходов от одного смыслового горизонта к другому. Каждый из участников должен стремиться к обеспечению логической прозрачности и доступности» [189, с. 46].

Итак, диалогика предлагает наличие разных логик в изложении и отстаивании своей точки зрения, однако она же предполагает и наличие логической прозрачности.

• • •

• ГЛАВА 4 •

ПРОЕКТНАЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ: ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ

1. Переход от рефлексии как отношения представлений в формировании понятий к рефлексии мыследеятельности

Если обратиться к И. Канту, то он понимал рефлексию как размышление над отношением представлений для формирования понятия. Он писал, что «рефлексия и есть такое состояние души, в котором мы, прежде всего, пытаемся найти субъективные условия, при которых можем образовать понятие. Рефлексия есть осознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено» [147, с. 196–197].

Однако сегодня понимание рефлексии как работы по образованию понятий рассматривается как ограниченное. Косвенно на это впервые указал Г.П. Щедровицкий, причем его рассуждения о рефлексии прямо касались образования. Анализируя предложенный им тип рациональности, становится понятным, что современное понимание рефлексии существенно расширилось и трансформировалось. Его последователь Ю.В. Громыко настаивает на том, что современное образование необходимо нацеливать на использование в нем проектной рациональности. Необходимо отметить, что проектный тип рациональности находит свою реализацию не только в поле образования. Образовательная система на протяжении многих веков представляла

собой сложный социокультурный проект, в котором разрабатывались определенные стратегии, позволяющие применять на практике определенные методы. Каждая школа, новая система, определенные программы, введение новых методик и т. п. – это своеобразные проекты, воплощенные в жизнь. Проектная рациональность разрабатывает регулятивы, позволяющие преобразовывать действительность как переход от существующего к должному.

Основы в работе над программой проектной рациональности как осознанной и продуманной деятельности в образовании заложил Г.П. Щедровицкий. В основе проектной рациональности лежит новый взгляд на интеллект, мышление и коммуникацию. Проектирование – это тип мыследеятельности, под которым понимают «совершенно определенную связь процессов мышления, коммуникации, деятельности, рефлексии и понимания, которая проявляется при осуществлении соответствующего вида практики – исследования, программирования, управления и т. п.» [84, с. 66]. В основе проектной рациональности лежат такие параметры, как отношение к категории времени, критерии реализуемости, предметность как организационная структура деятельности и т. п. Проектная рациональность позволяет получать новое знание о социальных аспектах образования, а также способствует запуску новых исследований, направленных на получение научных знаний. Ю.С. Громыко предполагает, что «должны проектироваться разные типы связей сферы образования с другими сферами практики» [84, с. 68], а проектирование необходимо положить в основу содержания образования.

В проектной рациональности доминантами выступают программа направленности на практику, а также установка на коммуникативный характер проекта. Мышление нельзя сводить только к алфавиту процедур и операций, это более сложное образование: «представление об индивидуализированном характере интеллектуальных процессов становится предрассудком» [368, с. 175]. Проектная рациональность позволит образованию более адекватно отвечать на вызовы времени.

Преобразование «проектирования в предмет обучения также должно найти свое место в системе образования», – настаивает Ю.В. Громыко [84, с. 69]. Практику проектной рациональ-

ности можно мыслить как существующую в виде совокупного опыта мышления, она выступает как проявление активности многих людей. Коммуникативные действия оказываются часто неосознанными, т. е. в высокой степени ритуализированными. По мнению П. Бурдьё, разные поля обладают разной коммуникацией [391]. Это может быть образовательная, научная и т. п. коммуникация. Каждый тип коммуникации пытается обеспечить появление запланированных продуктов, необходимых с точки зрения практики схем действия и минимизировать вероятность побочных, несанкционированных продуктов, которые с точки зрения данной практики, носят маргинальный или даже аномальный характер.

Проектная рациональность способствует конструированию субъективности, которая не дана, а задана и возникает как проект определенной практики [223]. Она способствует и получению новой информации: «любое проектирование есть в первую очередь информационный процесс, процесс генерирования новой информации» [300, с. 81].

Проектный тип рациональности был впервые оформлен Г.П. Щедровицким. Под его руководством в 80-е годы были организованы деятельностные игры, направленные на решение комплексных социокультурных проблем в различных сферах деятельности человека. Каждая игра предполагала имитационное рефлексивно-мыслительное проигрывание определенных ситуаций в профессиональном коллективе, смену ролей на производстве (например, принятие инженером на себя роли директора крупного производства), выработки стратегического развития производства и т. п. Особенностью проигрывания являлась совместная мыслительная деятельность членов всего коллектива. Теоретически создавались нестандартные ситуации, непредвиденные элементы, которые могли бы иметь место в управлении, в процессе обучения, на производстве, в школе и которые требовали от играющих определенного решения. Московская школа методологов способствовала рождению новой формы организации коллективной мыследеятельности, противопоставленной такой, как учрежденческая, производственная, учебная и пр.

Основное назначение игры усматривалось ее создателями в развитии средств, методов и организаций форм мыследеятель-

ности. Конструирование игры связано с мысленным развертыванием ее содержания, которое определялось темой и целями. Особенностью игр становилась двойная функционализация: с одной стороны, они отражали предмет мысли, а с другой, игры использовались по отношению к мыследеятельности в качестве «инструментальной функции, в качестве средств ее организации» [154, с. 51]. Главным стержнем игры выступали методологически организованные процессы коммуникации, которые фактически прокладывали «обходной» путь относительно тех барьеров, которые встают на пути чистого мышления. «Коммуникация позволяет втянуть и определенным образом представить на плацдарм общего обсуждения те профессиональные и практические области, относительно которых строится игра. Т. е. первоначально та МД [мыследеятельность – авт.], которая анализируется игрой, дана участникам через коммуникативные формы. Далее представленная в коммуникации она становится материалом для мыслительной работы: сначала в плане ее анализа и проблематизации, а затем в плане развертывания прожективных форм работы по развитию соответствующих практических областей; проектирования, программирования, нормирования», – пишут Л.М. Карнизова, Г.И. Александрова, организаторы игр [154, с. 56].

Сам Г.П. Щедровицкий так определял игру: «участники игры ... начинают создавать новый практический опыт мыследействия. Благодаря этому организационные проекты и программы новых комплексных систем мыследействия получают экспериментальную проверку (в условиях игровой имитации) на взаимосогласованность, эффективность, надежность и устойчивость в различном социокультурном окружении. Таким образом, организационно-деятельностная игра оказывается не просто еще одной частной формой организации чистого методологического мышления или мыслекоммуникации, а новой формой организации мыследеятельности в целом, особой единицей практической системы мыследеятельности, органически связывающей мышление, мыслекоммуникацию и мыследеятельность в структурах такого рода, которые обеспечивают постоянное и непрерывное развитие систем мыследеятельности, а вместе с тем изменение и трансформацию всего используемого в

данном случае техноприродного или антропологического и социокультурного материала» [373, с. 297].

Игры проводились по таким темам: «Эксперимент в управлении народным образованием: содержание, масштабы, объем работы», «Проблемы содержания образования», «Выборы директора школы № 735 Калининского района г. Москвы», «Проблемы и перспективы развития начального образования» и ряд других. Основная ценность и цель игры состояла в развитии «мышления и деятельности. Собственно продуктивная ориентация всегда присутствовала в игре, но она никогда не была самоценной. И игротехническая работа в группе была ориентирована на отработку правильных мыследеятельностных процессов, правильных способов мышления и деятельности» [154, с. 67].

Мы напоминаем, что одна из методологических линий в наших рассуждениях – герменевтический подход, представленный именами Г.-Г. Гадамера и П. Рикера. Герменевтический опыт для Г.-Г. Гадамера связан с понятием «игра». Он считает, что игра приобретает особое значение. Вообще понятие «игры» имеет достаточно существенное значение не только как методологический прием. Игра имеет большое значение не только в сфере образования, но и во всех сферах жизнедеятельности человека. Игра рассматривается как событие, как доязыковой диалог, на основе чего мы можем расценивать игру как прелудию-вовлечение в разговор-диалог. Понятие «вовлечение в игру» активно используется в современной философии. Вся культура оказалась захваченной такой формой игры как «пастиш», самое простое понимание которой можно сравнить со свободным суммированием и интерпретацией различных словесных выражений, модных сюжетов, событий мира политики и искусства. «Пастиш» представляет собой чистую поверхность, на которую возможно накладывать игру свободных ассоциаций и которая сама «втягивает», увлекает для общения игроков. Все разворачивается вокруг желания манипулирования знаками, украшенными определенными цитатами, вокруг новостей, не исключается возможность личных интерпретаций любого рода сообщений, событий и т. п. Игра превращается в спектакль, в котором вовлеченные в игру попадают в замкнутый круг интерпретаций.

По Г.-Г. Гадамеру, именно игра обладает своей собственной сущностью, т. к. вовлекает в себя игроков и держит их в определенном режиме. В такой ситуации субъектом игры выступает не игрок, а сама игра, а вот играющие представлены как те, кто совершают работу по достижению истины. В образовании метод, предложенный «кружком методологов», приобретает особое значение для современности.

Г.П. Щедровицкий предлагает методику проектирования игровой ситуации каждым учащимся, при этом он понимает уникальность каждого случая проектирования. Такой подход учитывает весь арсенал знаний и способность активизировать теоретический тип мышления в сочетании с практической целесообразностью. Уже тогда, когда проводились игры, о чем говорилось выше, перед играющими возникали проблемы, решение которых было связано с изменением стратегий в системе образования. Например, Ю.В. Громыко подчеркивает решающее значение для образования таких игр и видит суть проектной рациональности в необходимости создания мегамшины образования, построение которой должно обеспечить разработку мыследеятельностного содержания образования и реализацию этого содержания в новых формах учебно-воспитательного и образовательного процессов. «Создание новых игр организации мыслительной сферы образования в ОДИ (организационно-деятельностная игра) предполагает выход за рамки структур отраслевого производства – самой системы народного образования» [87, с. 44] и сосредоточиться во всех сферах жизнедеятельности человека.

Для Г.П. Щедровицкого наиболее существенным моментом в игре становится умение «создавать соответствующие условия, организовывать и постоянно сохранять сферу их “личностных” отношений, стимулировать самодеятельность детей, “свободу” в установлении отношений друг с другом» [369, с. 676]. Т. к. процесс обучения происходит не в самой игре, а в «сфере отношений по поводу игры» [369, с. 681]. Для создания ситуации обучения необходимо задать «разрыв» в предметно-практической или мыслительной деятельности. «Когда перед ребенком ставят какую-либо практическую или мыслительную задачу, то он может принять ее и начнет решать только в том случае, если

у него для этого есть необходимые средства. Но в ряде случаев оказывается, что средств достаточно, чтобы принять задачу, но недостаточно, чтобы решить ее. Именно здесь он оказывается в ситуации разрыва» [369, с. 683]. Когда разрыв осознан, учитель старается ввести дополнительные средства для решения задач. Причем обращение к понятиям не во всех случаях спасает мыслителя, зато легко ведет к формализму. В дальнейшем учитель должен создать в игре такую задачу, «решение которой вело бы к выделению средств решения задачи именно как средств и к усвоению их в этом качестве» [369, с. 684].

Игры формируют образцы новой практики, а мыследеятельность позволяет создавать комплексы и схемы организационной деятельности с их предварительной искусственной организацией.

Проектная рациональность рассматривается некоторыми западными социологами как одно из условий масштабной перестройки общества на пути его демократизации. Например, Д. Белл полагает, что в современном информационном обществе увеличится роль профессионалов, которые, будучи экспертами, наиболее склонны к планированию [24]. А Г. Саймон, рассматривая классическую теорию принятия решений, в статье «Рациональность как процесс и продукт мысли» вводит понятие «процедурной рациональности» [430]. Он противопоставляет ее «содержательной» рациональности, имеющей место в теории принятия решений. В этой теории противопоставляются две позиции-схемы: «что предлагается делать» и «как принимается решение». При помощи процедурной рациональности выстраивается ответ по схеме «как принимается решение». Г. Саймон предлагает масштабную перестройку общества на основе повышения продуктивности процедурной рациональности. О. Савельзон подхватывает идею процедурной рациональности Г. Саймона и применяет ее к анализу современного общества. В частности, О. Савельзон видит в ней одно из условий развития демократических элементов в обществе: процедурная рациональность позволит трансформировать общество в направлении культуры принятия решения, активизируя демократическую систему политического управления [429].

М. Рац, анализируя уже процедурную рациональность О. Савельзона, напоминает, что обращение к подобному типу

рациональности, была предпринята еще Г.П. Щедровицким, и предлагает различать научную и проектную рациональность, поясняя свое видение этих типов. «И научные, и проектные замыслы могут быть одновременно целе-, ценностно-, и / или процедурно-рациональными, однако они могут и не быть таковыми» [281, с. 20]. Под проектной рациональностью М. Рац понимает «своеобразный замысел или решение возможностей их реализации; под научной – напротив,сообразность известным законам жизни природы и общества» [281, с. 26].

Необходимо также обратить внимание на теорию рефлексивной модернизации Э. Гидденса. Его идея перекликается с идеей проектной рациональности. Э. Гидденс вводит понятие «практического сознания», благодаря которому раскрывается значение знания для актора и его компетенции [401]. В теории описывается концепция действия с позиции процесса как непрерывного потока поведения, как течение непредвиденных причин, как вклинивание живых существ в бесконечный поток событий в мире. Человеческое действие всегда окрашено рациональностью, под которой Э. Гидденс понимает «умение индивидом находить и объяснять самому себе причины и цели действия» [цит. по 182, с. 200]. А под рационализацией действия он понимает процесс, который внутренне присущ акторам и который представляет собой «согласие участников взаимодействия относительно компетенции каждого» [цит. по 182, с. 201], а также способность поддерживать постоянное «теоретическое понимание» [цит. по 182, с. 201] оснований своей деятельности.

Как видим, в исследованиях социального характера вопрос о проектной рациональности переходит в плоскость процедур принятия решений для осуществления деятельности, а центр внимания переключается на рефлексивное обоснование действий. Попробуем проанализировать ситуацию, способствующую расширению понятия «рефлексия», обратившись к работам не только философского и педагогического характера, но и социологического, и экономического.

В современном обществе большое внимание уделяется анализу теоретического знания как основной характеристике информационного общества. Это знание предполагает качествен-

ные изменения, которые ведут к серьезным последствиям во всех сферах жизнедеятельности. Попытка обоснования теоретического знания была предпринята К. Кумаром. Он считает, что «теория предстает в виде набора обобщенных правил, законов и операций, своего рода определенных абстракций, на основе которых возможно соглашение не только между исследователями научной сферы, но и работниками производственной и социальной сфер» [408, с. 75]. Заметим, что принцип соглашения становится ключевым не только в образовании или науке, но и практически во всех важнейших сферах жизнедеятельности человека.

Продолжает тему анализа теоретического знания Э. Гидденс. Он обращает внимание на то, что эпоха Модерна – это освобождение людей от уз природы, когда человек делает выбор в ситуации неопределенности, в обстоятельствах предопределенных судьбой. Освободившись от установки о мире как о заданном, человек может изменять его. Решения по его изменению зависят от самого человека, сообщества. Предпосылкой для этого выступает постановка вопросов перед собой и коллективом, на которые ищутся соответствующие ответы. Сама постановка вопросов получает название «рефлексивность», которая предполагает открытость к идеям, информации, знаниям, поступающим из различных сфер, на основе которых и принимаются решения.

Он пишет, что для отдельных представителей и институций посттрадиционного общества характерна «интенсифицированная рефлексивность», построенная на знании [401]. Можно говорить о том, что это во многом знания абстрактные, источником которых выступают, прежде всего, образовательные структуры и средства массовой информации.

Тему знания с основополагающим принципом рефлексивности подхватывает современный социолог Н. Штер. Он расширяет поле теоретического знания, говоря, что знание – важнейшая составляющая всего нашего образа жизни, т. к. именно теоретическое знание помогает разобраться не только с тем, что мы делаем, где мы находимся, оно помогает разобраться со смыслами окружающей действительности. Для характеристики знания он предлагает тройную типологию его развития: зна-

ние содержательное (так называемый просвещенческий идеал, он необходим для понимания и наполнения смыслами вещей); знание продуктивное (применяется в промышленности); знание действенное (которое связано с производством и воплощает собой особые приемы, которые оказывают влияние на повседневную жизнь человека) [431].

Особое значение для нас имеет последний тип знания – действенный. Действенное знание как форма знания в какой-то степени перекликается с «интенсифицированной рефлексивностью», предложенной Э. Гидденсом [401]. О действенном знании пишет и украинский философ В. Шкода, но называет его «знанием результата делания»: «С антропологической точки зрения, знание можно представить как результат *видения* и *делания*. Иными словами, знание есть дело, так сказать, рук и глаз человеческих. Это – два существенно различных по происхождению типа знания. Первое – от удивления, второе – от необходимости адаптироваться к окружающей среде обитания» [365, с. 171].

В современном обществе начинают доминировать трудовые процессы, в которых человек расценивается в контексте постоянного интеллектуального и творческого роста, что активизирует проблему образования на протяжении всей жизни. Человек начинает брать на себя функции контролера текущего процесса: он не зависит от техники, а, наоборот, делает функционирование техники зависящей от него самого. Его труд начинает характеризоваться присутствием творческих элементов в любом виде производства. В постиндустриальном обществе на смену ориентации на расширение производства материальных товаров и услуг приходит ориентация на расширение производства знаний, тиражирование особым образом структурированной информации. Вследствие этого происходят изменения в структурных элементах общественного производства. Наряду с основными отраслями промышленности развивается интеллектуальное производство как производство знаний, развивается тиражирование знания, развиваются коммуникативные средства различного характера в виде информационных сетей, банков данных, рекламных структур, организаций, устанавливающих связи межнационального взаимодействия и т. п. На смену

машинному труду с необходимостью приходит труд интеллектуальный, связанный, с одной стороны с использованием компьютерных технологий, а с другой, – направленный на человека. Д. Белл подчеркивает, что знание выступает как «совокупность субординированных фактов или суждений, представляющих собой аргументированное утверждение или экспериментальный результат», который возможно передавать другим людям «с использованием средств связи в определенной систематической форме» [24, с. 235].

Тема образования присутствует во многих социальных теориях. Например, разрабатывая теорию трудовых процессов нового общества, социологи М. Пайор и Ч. Сейбл выдвигают тезис о том, что существенными особенностями и преимуществом нового образа жизни станет распространение гибкой специализации и гибкого производства. Они пишут, что во времена индустриального общества доминировало массовое производство, его огромные объемы стандартизированной продукции требовали специализации оборудования и специализации труда, что приводило к низкому уровню трудовых навыков. Операции сводились к рутинным движениям, присутствовал жесткий хронометраж движений и действий и т. п. Введя термин «гибкая специализация», они предвидят разрыв с рутинным и монотонным трудом, в результате чего будет возрастать разнообразные возможности производства и повышаться квалификация работников любого уровня [427].

Многие исследователи поддерживают эту концепцию. Если раньше господствовало утверждение, что для капитализма не нужны квалифицированные работники, то убеждение о необходимости гибкой специализации все более находит своих приверженцев. Экономисты П. Хирст и Дж. Цейтлин считают, что гибкая специализация может быть сформирована везде, где существуют благоприятные условия для сотрудничества и кооперации, которые обеспечивают необходимый минимум доверия между рабочим и нанимателем [434].

Профессор Гарвардской школы бизнеса, известная исследовательница трансформаций в экономической сфере, С. Зубофф усматривает в развитии последних лет перспективу «серьезных перемен в трудовых навыках» [435, с. 57]. Информации в гиб-

кой специализации отводится особая роль, а информационно коммуникативные технологии служат главным признаком гибкой специализации, и они же и обеспечивают ее. Новые технологии – это «умные» технологии, их отличительная черта – инкорпорирование больших объемов сложной информации. Этот информационный материал обеспечивает гибкость и самого производственного процесса, т. к. для работы необходимо владеть не только просто профессиональными навыками, но и навыками профессиональной адаптивности и гибкости. Теперь не только инженер, технолог должен быть готовым к овладению новыми навыками, но и рабочий. Роль образования становится все более ощутимой на производстве, т. к. внедряются не просто новые технологии: в производство внедряется все больше программируемых технологий. Наличие сложного оборудования требует знания, поэтому информационные технологии не только стимулируют постоянное переобучение, но и нуждаются в работнике, который смог бы овладеть сведениями о внутреннем устройстве системы.

По терминологии социолога Л. Хиршхорна, работники нового типа общества отличаются от работников индустриального общества. Это «постиндустриальные рабочие», которые «должны уметь наблюдать за всем производственным процессом и понимать его настолько, чтобы ликвидировать любую неполадку» [406, с. 2]. Информационные технологии снимают значительную часть физических нагрузок и монотонность работы на конвейере, но взамен требуют «большой мобилизованности и наблюдательности, что необходимо из-за несовершенства кибернетических технологий и сбоев в их работе» [406, с. 2–3]. Поэтому особую роль Л. Хиршхорн отводит образованию «постиндустриальных рабочих», стратегия которого должна быть организована совершенно по-новому. Он отмечает следующее: обучение должно быть организовано так, чтобы оно готовило рабочих к вмешательству во время неожиданных неполадок системы, т. е. им необходимо понимание всей системы в целом и постоянные «переподготовка и обучение». Таким образом, рабочий, который был «контролируемым элементом производственного процесса» станет сам осуществлять контроль, контролируя контроль» [406, с. 72–73]. Другими сло-

вами, труд рабочего будет «образованным», а специализация «гибкой» [406, с. 73].

Именно «гибкая специализация» побуждает работника к участию в планировании работы: компьютеризация обеспечивает оператору «петлю обратной связи», «кинетическую обратную связь», что дает работнику возможность перепрограммирования системы. Таким образом, работник как информационно восприимчивый человек осведомлен в области передовых технологий благодаря им же. Он способен умственным усилием совершенствовать систему в целом. С. Зубофф называет такое умственное усилие «рефлексивностью», которая возникает на основе работы с информационно-коммуникативными технологиями. Такая работа получает статус информирующего процесса, который порождает, как она полагает, «интеллектуальные навыки» [435, с. 10].

Ф. Уэбстер считает, что теоретическое знание, которое выступает основой информационного общества, – это абстрактное знание, обобщенное и закодированное на различного рода носителях. Абстрактным оно является, поскольку в данной ситуации применяется не непосредственно, а в обобщенном виде и сохраняет свое значение за пределами конкретных обстоятельств. Носителями его являются «книги, статьи, телевизионные образовательные программы и разного рода образовательные курсы» [335, с. 38]. Он подчеркивает, что вряд ли можно признать теоретическое знание чем-то новым, но можно утверждать, что его «значение очень возросло и что оно распространяется настолько, что становится определяющей чертой современной жизни» [335, с. 42].

Э. Гидденс, вводя термин «рефлексивной модернизации» [401], основное внимание уделял абстрактному и обобщенному знанию, а центральной точкой его интереса стал процесс принятия решения, оценка риска и особый контроль над своей собственной жизнью. С этой точки зрения, теоретическое знание составляет суть современных общественных отношений, и Э. Гидденс, по сути, показывает, что теоретическое знание возникло вместе с современным обществом и его роль неуклонно возрастает в нем. А его потенциал проявляется в том, что оно позволяет влиять на наше будущее. Другими словами, как

считает Ф. Уэбстер, «создались исключительные условия для управления собственным будущим» [335, с. 371].

Анализ вышеперечисленных концепций теоретического знания свидетельствует о расширенном и, по сути, новом значении понятия «рефлексия». Рефлексия становится одним из ведущих принципов мышления вообще, а не только философского знания. Понятие «рефлексия» вступает в новый – практический период своего применения.

Мышление и особенности его функционирования в современном мире связаны с актуализацией не только рефлексии, но и мотива. «Мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности» [256, с. 184]. В научной педагогической литературе подчеркивается, что необходимо по-новому смотреть на проблему соотношения мотивационного и интеллектуального факторов. Исследования показывают, что по силе, качеству и темпу мотивации учебной деятельности могут компенсировать отсутствие определенных способностей у учащихся. Это служит подтверждением того, что «высокая мотивация может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточный запас знаний, умений и навыков, играя роль компенсаторного фактора» [256, с. 186].

В современных теориях, например, мотив рассматривается как познавательная позиция и своего рода «усилитель» процессуальности действия. Э. Гидденс приходит к выводу, что модель действующей личности – это стойкая система трех разных процессов: «рефлексивного мониторинга, рационализации и мотивации действия» [182, с. 201].

Мотивацию в современном обществе, в том числе и в системе образования невозможно рассматривать как некий односторонний процесс. Н. Луман, например, считает, что «мотив вырастает на основе коммуникации», что подчеркивает его гетерогенный характер [213, с. 295]. Мотивация в конце XX в. стремительно изменяется под воздействием многих факторов. Среди них – становление новой мотивационной системы, в которой в страховку мотивации включается определенного рода ценности (О. Тоффлер, П. Дракер) [213, с. 289; 329; 397]; развитие новых производственных форм, требующих усвоения все большего

количества информации, что вызывает настоятельную потребность в постоянном повышении образовательного уровня и накопления новых знаний. Но наиболее существенным является следующее: в обществе, основанном на наиболее совершенных производственных методах, обладание информацией и способность продуцирования нового знания становятся сегодня столь же важным источником социального признания и включенности человека в состав доминирующих социальных групп. В.Л. Иноземцев так пишет об этих изменениях в мотивациях современного человека: «Когда на первое место среди достоинств работника выходят объем и качество знаний, которыми он владеет, подготавливаются все необходимые условия, чтобы центральная роль в производственном процессе сместилась от информации к воображению» [139, с. 144].

Вернемся к проектной рациональности Г.П. Щедровицкого. Репрезентация этого типа рациональности присутствует и в новых дисциплинах университетского курса. Идеи, сходные с идеями мыследеятельности, заложенные Г.П. Щедровицким, мы находим в недавно возникшей дисциплине «Наука – Технология – Общество», которая читается в ряде американских, немецких, австрийских университетах. Изначально эта дисциплина проектировалась как такая, которая способна задавать более прагматический контекст для традиционных курсов по философии и философии техники, но со временем она стала самостоятельной дисциплиной. Некоторые исследователи подчеркивают схожесть конструкции предмета с одним из вариантов схем мыследеятельности: «...сама конструкция наука – технология – общество есть определенный вариант схемы мыследеятельности. В этой конструкции наука – это собственно мышление и способность создания новых идеализаций, технология – это действие, рассмотренное с различных точек зрения, и, наконец, общество – это система позиционных мест и каналы коммуникации между разными местами» [236, с. 169].

Анализ работ Г.П. Щедровицкого в сочетании с анализом работ социологического характера позволяет утверждать следующее. Современное мышление во многом опирается на комплекс интеллектуальных и коммуникативных процессов, получивших наименование мыслекоммуникация. Ее базовая схема

включает в себя три основных уровня. Уровень социально организованного и закрепленного через культурные схемы-смыслы мышледействования опыта. Второй уровень представлен полифонической (диалогам, полилогом) мыслью-коммуникацией, нацеленной не только на ее реализацию между партнерами, но и с самим собой. Третий уровень – уровень чистого мышления, который разворачивается в невербальных схемах, и может быть представлен мысленными схемами, программами, графиками, мысленными моделями и т. п. Если использовать метафору для средства, которое выполняет «роль» цементирующего вещества, связывающего все три уровня, то таким средством является рефлексия.

В проектной рациональности в каждом уровне выделяются носители частных процессов, на основе которых и разворачивается полифоническое мышление. Это – люди, занимающие ту или иную позицию. Причем один и тот же человек может смело переходить из одной позиции в другую, меняя тем самым уровни мыслекоммуникации, несмотря на специфические особенности каждого из них. При этом все уровни актуализируются в практическом действии, как бы отображают друг друга в различных интеллектуальных практиках, а именно – в понимании, интерпретации и, наконец, в рефлексии. Вся схема мыслекоммуникации, таким образом, предстает как динамическая сложная последовательность мышления, не регламентированная определенными нормативными установками. Если спроецировать содержание второго уровня на работу одного человека, то в этом случае мыслекоммуникация разворачивается в пределах внутренней речи, она представлена рефлексией мышления.

Необходимо обратить внимание на понимание Г.П. Щедровицким понятий «деятельность» и «действие». Он считает, что в схеме мышледействия это скорее выражения чрезвычайно сильных идеализаций, упрощений. Однако тот же Г.П. Щедровицкий настаивает на том, что схема несет в себе совокупность принципов, связанных не только с мышлением, но и с действием. Само название схемы – мышледеятельность – говорит само за себя. Отсюда предположительно, что любой интеллектуальный процесс должен рассматриваться относительно всех других процессов, в том числе и относительно действия.

Мы подошли к следующему. В современном обществе произошла трансформация понятия «рефлексия». Сегодня она направлена на оптимально продуманные действия, организованные на основе теоретического знания. В новой технике мышления теоретическое знание служит предпосылкой нашего поведения и действий. Если раньше «действия были ответом на практические запросы (технические проблемы, социальные сложности), то теперь значительная часть жизни организована на основе теории поведения, на абстрактных, обобщенных принципах» [335, с. 75].

2. Переход от методологического солипсизма в сторону коммуникативного сообщества: коммуникативный характер феномена события

Рефлексия как принцип мышления по традиции, идущей от Р. Декарта, предполагает переход к самосознанию, саморефлексии: солипсическая установка окончательно оформляется Р. Декартом. Происходит радикальное вытеснение из «Я» всего недостоверного, а это приводит к тому, что, во-первых, связь с миром разрывается, во-вторых, основное требование к его выстраивается в рамках сомнения. Скептическая позиция ума над самим собой превращает его в познающий разум. Это значит, что разум обращается на себя, становясь предметом анализа, а между предметом познания (фрагментом бытия) и познающим субъектом стоит некая среда, включающая в себя умозрения, воображения, которые надо изучить и преобразовать в формы, средства познания.

Путь к идее объективности знания шел именно через радикальный скепсис: доведя скепсис до предела, Р. Декарт превратил его в метод, в позицию мысли. Он заключает мышление в самом себе, в точке бесконечно удаленной от мира, от чувств и представлений. Эта точка получает название *Cogito*.

Р. Декарт так обосновывает свой вывод. Эксперимент как средство познания позволит увидеть предмет так, как он существует сам по себе, что даст определенное знание о предмете. Именно в эксперименте мы должны увидеть существо предмета так, чтобы к нему не примешивались субъективные чувства,

переживания, т. е. мы должны увидеть предмет без «примешивания» субъективности наших чувств. Необходимо освободить увиденный в эксперименте факт от всякой чувственности и представить его объективно. Отсюда и выведение истины из разума, из мыслительных операций. У Р. Декарта разум – это источник познания. Чувственный опыт является необходимым дополнением к работе мышления. В результате объекты природы, попавшие в поле науки, стали называться чистыми объектами, то есть обладающими количественно измеряющимися свойствами. Все формы бытия стали рассматриваться сквозь призму дуализма объекта и субъекта. Оказавшись субъектом, который может использовать научные объяснения для управления и эксплуатации объекта, человек-субъект приравнял себя к властелину мира объектов и стал претендовать на роль трансцендентального субъекта. Реальность стала рассматриваться как единственно объективная, а разум приобрел право на универсальные приоритеты в понимании этой реальности.

Но есть еще один существенный момент в учении Р. Декарта. Он заявил, что индивидуализм и рационализм тесно связаны друг с другом. Все, что базируется на коллективных обычаях и традициях, является нерациональным, поэтому необходимо преодолеть такой «антиразум». Только индивидуум, который работает и мыслит в определенной упорядоченной манере, может достичь истины. Если человек придерживается определенных правил мышления, то познаваемость мира становится доступной.

Теория разума Д. Юма дает такое объяснение субъекта, в котором понятие души, понятое и принятое в контексте метафизических начал, исчезает. Когда Д. Юм говорил о действии души, он имел в виду не то, что сама душа активна, но что она активизируется, становится субъектом. Определенность не определяет, она сама определяется. Парадоксальность теории разума Д. Юма состоит в том, что он «представляет субъективность, которая выходит за пределы самой себя и, тем не менее, остается пассивной» [104, с. 14].

Интересны его замечания о природе. Теперь природу можно исследовать только как такую, которая воздействует на человека, а душу человека – только как неотъемлемый элемент природы, так как она (природа) является единственной и под-

линной наукой о душе. Д. Юм утверждает, что любая идея вещи выводится из соответствующего впечатления, что в душе нет никаких идей, а есть только привязанность души. «Быть может, эти четыре рассуждения помогут устранить все затруднения, возникающие в связи с предложенной мной гипотезой об абстрактных идеях, гипотезой, столь противоположной той, которая господствовала до сих пор в философии», – писал Д. Юм. [379, с. 83]. Следовательно, идея уже не может обладать прежним смыслом, разум будет рассматриваться как привязанность души, и он станет называться инстинктом, привычкой, природой: «Ведь мы нашли, что он [разум] есть не что иное, как общая трезвая упорядоченность аффектов, основанная на рассмотрении или обдумывании чего-либо с некоторой дистанции» [379, с. 239]. Субъективность, по мнению Д. Юма, задается благодаря впечатлениям: источником происхождения души становятся впечатления от ощущений, а впечатления рефлексии дают качественное определение души как субъекта.

Для идей Р. Декарта Д. Юм нашел свое объяснение: он считал, что идеи – это слабые отзвуки впечатлений. Как ни странно, но в этом вопросе Д. Юм рассуждал как строгий рационалист: мы видим в его размышлениях попытку рационально установить границы и природу познаваемости мира. Р. Декарт провозгласил независимость от случайного накопления знаний, а Д. Юм подчеркнул, что осмыслить каузальные связи возможно с опорой на крепко укорененный обычай наблюдать аналогичные последовательности. Но обычай не конкретный, а универсальный, характерный для человеческого разума вообще. Обычай стал центральным звеном в его представлении о знании, а человеческое «Я» Д. Юм представил как постоянную совокупность неодинаковых перцепций.

Представитель классицизма Р. Декарт, а за ним И. Кант отдавали предпочтение холодному, рациональному разуму-одиночке, но Д. Юм смотрел на разум по-другому: для него разум никогда не мог своими собственными силами преодолеть наблюдения над личными экзистенциями. Именно последние заставляют нас двигаться вперед, определять ценности и цели. А логическое мышление не может удовлетворить состояние человека, основанное на чувствах и ощущениях.

Г.В. Лейбниц, пытаясь дать чисто физическое объяснение возникновения сознания, настаивал на том, что сознание возникло в живом организме благодаря интеракции перцепций («"перцепция" – малые восприятия, которые не замечаются и которые необходимо отличать от "апперцепции" или сознания»). «Одна вещь выражает другую в моем понимании тогда, когда существует постоянное и упорядоченное отношение между тем, что можно сказать об одной и о другой» [195, с. 415]. Г.В. Лейбниц настаивал на том, что сознание есть определенное отношение с универсумом, а сознательное представление предстает как частный аспект общего феномена – expression («выражение»). Сам Г.В. Лейбниц под этим феноменом понимал «постоянное и упорядоченное отношение», которое приводит в соответствие два различных объекта: «С этим, я думаю, согласился бы сам Р. Декарт, так как он, без сомнения, признал бы, что в силу непрерывности и делимости материи малейшее движение оказывает воздействие на соседние тела и, следовательно, от соседа к соседу до бесконечности» [91, с. 367]. Другими словами, Г.В. Лейбниц стал развивать проблему монадического сообщества [108].

Лозунгом «Воздвигни свое Я, создай себя» руководствуется в своей философии Г. Фихте, для которого важна задача обоснования единства самостоятельности и, следовательно, самоидентичности и свободы человеческого «Я». Для Г. Фихте мышление как самосознание всегда направлено на себя. Он ставит перед собой цель – изучение фундаментальных основ человеческого «Я», субъекта как активного творческого начала, и пытается решить вопрос о том, как из самосознания «Я» есть «Я» можно вывести весь мир, как из круга саморефлексии выйти к другому «Я». Он поднимает тему присутствия для «Я» противоположного «не-Я»: «Я полагает себя как определяемое через не-Я» [339, с. 114]. Дальнейшее развитие система «Я – не-Я» получает у Г.В.Ф. Гегеля [108].

Открыть индивидуальность как идентичность себя с определенной социальной ролью, социальным статусом невозможно без открытия себя и без понимания того, что представляет это «Я», когда оно вступает в свободные отношения с другим «Я». На такую расстановку сил обратил внимание А. Кожев. Он дает

неожиданные интерпретации и находит в философии Г.В.Ф. Гегеля основы для современной практической философии в рамках индивидуалистического общества. «Феноменологию духа» А. Кожев предложил рассматривать как размышление о становлении самостоятельного индивида как идеала Нового времени. Одной из самых главных особенностей современного мира, считает А. Кожев, – является наличие проблемы признания моего «Я» со стороны «Иного». Кто мы есть – это вопрос об идентичности как возможности существования человеческих субъектов. Между субъектами устанавливаются отношения «господин – раб», которые могут служить моделью отношений о признании другого в качестве либо высшего, либо низшего. По Г.В.Ф. Гегелю, человеческая идентичность есть наше самопонимание как самоосознание себя и осознание и понимание других. Осознание приобретает нами в ходе напряженного интересубъективного процесса и всегда представляет собой ситуацию спорного определения нас со стороны других [167].

В начале XX в. Э. Гуссерль пишет работу «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология», где утверждает, что исходной точкой мышления должна стать беспредпосылочность, а вся феноменология предстает как описание, выдержанное в тройном направлении: описание смысловых структур сознания, описание предметов-вещей как факта существования, описание психологической деятельности, направленной на предмет сознания. Для отличия психических феноменов от физических он наделяет первые внутренней направленностью на объект и его содержание. Такую направленность Ф. Brentano, учитель Э. Гуссерля, назвал «интенциональной экзистенцией предмета». Если у И. Канта априорные формы задают некие конструкты, основанные на чувственности и рассудочности, то для Э. Гуссерля на первое место выходит наглядное описание вещей, и именно редукция определяет подлинность рефлексии и смысл человеческой деятельности. Он придает рефлексии универсальную методологическую функцию. Рефлексия – это «общая рубрика для всех тех актов, в каких становится очевидно схватываемым и анализируемым поток переживания со всем многообразно встречающимся в нем» [95, с. 164].

Предложив особый философский метод исследования, Э. Гуссерль утверждал следующее: если «Я» полагаю, что есть

знание мне известное, то, следовательно, есть и мне неизвестное. Т. е. в моем знании не все тождественно: есть знание не только обо мне самом, но есть знание и о другом. Следовательно, уже здесь присутствует установка на то, что есть различие в тождестве бытия. Это различие проявляется через двойственность, представленную парой субъект (я сознание) как вопрошающее и объект как вопрошаемое (нечто, предмет). В таком случае «Я» противопоставляю себя объекту как другому. Этим другим и есть бытие. Ставя вопросы, моя мысль противопоставляет себя бытию. Таким образом, была сделана мощная заявка на интерсубъективность сознания. Э. Гуссерль разрушает установку на методологический солипсизм, но он не указывает на коммуникативность, а только приближается к ней и, по сути, провозглашает установку на рационализм [108].

Однако необходимо заметить следующий достаточно важный факт. Э. Гуссерль ввел понятие «жизненный мир» как неперемненное условие существования любых видов знания. Он трактует его как совокупность до- и внерефлексивных установок, практических и дотеоретических позиций, что, по сути, и привело к изменению его отношения к рефлексии. В дальнейшем у Э. Гуссерля интерес к рефлексии упал настолько, что его последователь М. Хайдеггер в противовес рефлексии апеллирует к процедурам герменевтического истолкования и к актам понимания. Такое отношение к рефлексии можно объяснить только одним: ее значение относительно ее понимания, данного И. Кантом, трансформировалась настолько, что невозможно было осознать ее современное – расширенное понимание и значение. Отсутствие интереса к рефлексии со стороны Э. Гуссерля возможно объяснить именно этим фактом: он не обратил внимания на то, что ее значение трансформировалось и расширилось. Чуть ниже мы покажем, что рефлексия оказалась тесно связанной с коммуникацией. А тема коммуникации наоборот, стала приобретать все больших сторонников. Действительно, если трансцендентальная прагматика отталкивается от Cogito Р. Декарта, то это с необходимостью требует использование личного местоимения «Я». Но В. фон Гумбольдт, а за ним и представители диалогической философии говорили, что личные местоимения предполагают всех своих собратьев второго и третьего лица [89].

Курс на социальную (коммуникативную) обусловленность субъекта европейская философия «взяла» еще с размышлений Д. Юма. По определению Ж. Делеза, Д. Юм создал науку о человеческой природе [104]. Решая вопрос о том, как воображение становится способностью, Д. Юм, по сути, решает вопрос о том, как душа становится субъектом [104, с. 9]. Человеческая природа является управляемой воображением, а не правилом. Почему возможно говорить, что именно воображение становится природой? Потому, что «принципы отсылают к душе, на которую они воздействуют, а природа отсылает к воображению, весь смысл [человеческой – авт.] природы в том, чтобы качественно определять воображение» [104, с. 12]. Сила воображения, считает Д. Юм, удваивается с помощью отношений: «нет отношения, которое производило бы более сильную связь в воображении и заставляло бы одну идею с меньшим трудом вызывать другую, чем отношение причины и действия между объектами этих идей» [379, с. 68]. Он дает определение слову отношения: «Обычно [отношение – авт.] употребляется в двух смыслах. Им обозначается или то качество, посредством которого две идеи связываются в воображении, причем одно из них естественно вызывает за собой другую... или то особое обстоятельство, в связи с которым мы находим нужным сравнивать две идеи даже при их произвольном соединении в воображении» [379, с. 71]. И затем Д. Юм дает семь рубрик, которые допускают сравнения объектов и с помощью которых формируются идеи философского отношения: сходства, тождества, отношение пространства и времени, причастность к количеству, или числу, качество, противоположности, причины и действия. Он подчеркивает, что отношения – это не то, что просто связывает явления, а те *условия*, благодаря которым они завязываются. Отношения заставляют переходить от одного объекта к другому, даже если к этому не побуждает никакое логическое основание: движение ума определяется не разумом, подчеркивает Д. Юм: «разум никогда не может показать нам связи между объектами» [379, с. 163], а вот рассудок может, т. к. рассудок – это «движение аффекта, становящегося социальным» [104, с. 8–9]. К тому же у рассудка есть определенная задача – «сделать аффекты социально приемлемыми» [104, с. 8].

По мнению Ж. Делеза, значение отношения не только для формирования воображения, но и для социальной обусловленности субъекта настолько велико, что, Д. Юм только потому и разрабатывает критику репрезентаций, что они *«не могут представлять отношения»* [104, с. 19]. Проблему значения воспитания и образования Д. Юм рассматривает опять же в контексте проблем воображения и причинно-следственных связей. Это именно те области человеческих действий, которые основываются «почти на том же основании, что и наши заключения о причинах и действиях, то есть на привычке и повторении» [379, с. 192]. Поэтому рассудок (или воображение) мог запечатлеть в себе идеи и представлять их так ясно, что они будут действовать на ум так же, как те идеи, которые доставляют нам память, разум или чувства. Особенность чувственных впечатлений Д. Юм усматривает в их силе и действительности. Он подчеркивает, что живость одного события опыта влияет на характер последующих событий. Это был своеобразный фундамент для дальнейшего обоснования социальности субъекта. Ж. Делез отмечает в «Логике смысла», что событие соразмерно становлению, а становление соразмерно языку [102, с. 21]. И далее: «Событие – подобно кристаллам – становятся и растут только от границ и на границах» [102, с. 22]. Можно предположить, что опыт встречи того, кто обучается с тем, кто обучает, соразмерен событию.

Продолжает линию развития значения «события» А.Н. Уайтхед, расставляя следующие акценты. А.Н. Уайтхед разрабатывает концепцию языка, в которой отношения символа и значения не подчиняются закону каузальности, а определяются субъектами, вступившими в коммуникацию на основе чувственного восприятия. За языковыми данными стоит объект, но он оказывается локализованным не в абсолютном пространстве, как это характерно для классической онтологии мира, а в событии. Для него событие – это некий комплекс, целостный опыт в виде активного субъекта и вещи (объекта), с которой связана активность субъекта. Эта вещь выступает как данность, которая «способна вызвать специальную активность» конкретного опыта. Поэтому А.Н. Уайтхед и определяет событие через субъект. «Событие есть субъект по отношению к его особой

активности, направленной на объект; и все, что угодно может быть объектом, если возбуждает в субъекте некоторую особую активность. Такой вид активности есть «схватывание» [332, с. 576]. Таким образом, А.Н. Уайтхед характеризует «специальную активность» как «схватывание». Она включает в себя три фактора: «событие опыта, данное, чья значимость стимулирует схватывание, и субъективную форму, представляющую собой эмоциональную окраску» [323, с. 576].

Нам остается подчеркнуть схожесть рассуждений Д. Юма о значении отношения при связывании идей, возникающих в мышлении, и которое усиливает воображение, и А.Н. Уайтхеда в описании ситуации события. Изменение одного в ситуации события влечет изменение другого, что способствует реализации принципа становления. При этом становление реализуется как со стороны субъекта, так и со стороны объекта, оба вбирают в себя объективную данность, представленную феноменом «события». «Но настоящее, хотя и требует самотождественности, хотя и наследует подлинную природу прошлого во всех его живых проявлениях, тем не менее, модифицирует его, подвергает иным влияниям, наполняет другими оценками, направляет к иным целям. Настоящий момент возникает благодаря вторжению другого в ту самотождественность, которая представляет собой непрерывную жизнь прошлого в непосредственном настоящем» [332, с. 582]. Совокупности событий обнаруживают «социальный порядок» на основе формирования интерсубъективного пространства и создания условий для воспроизводства сложившегося сообщества. А.Н. Уайтхед, характеризуя «социальный порядок» [332, с. 604], добавляет, что «общество образуется тогда, когда общее имя можно отнести к каждому члену, который генетически происходит от других членов» [332, с. 605].

По сути, и Д. Юм, и А.Н. Уайтхед пытаются решить вопрос о том, как устроена субъективность в контексте коммуникации. В философии Д. Юма субъект рассматривается с учетом его социальной окрашенности, а в философии А.Н. Уайтхеда акцент смещается на отношения между субъектом и объектом, которые реализуются в ситуации «события», т. е. на формирование субъекта оказывает влияние встреча или граница, в пределах которой субъект и объект создают ситуацию «события».

В научных исследованиях в XX в. наблюдается отказ от жестко детерминированного мышления, выдержанного в парадигме субъект-объектных отношений, а субъект рассматривается как один из составляющих компонентов знания. Такое понятия, как «событие» начинает активно использоваться в естественнонаучных дисциплинах. Для классической науки было характерным прослеживание поведения объекта от исходной точки к последующей в соответствии с идеей причинности. Детерминированность, поиск и ее обнаружение приравнивались к рационально-математическому объяснению. «Потребность в беспристрастном форуме и процедурах была понята как требование только одной неизменной и единственно авторитетной системы идей и убеждений. Первый образец такой универсальной и авторитетной системы был найден в новых абстрактных сетях логики и геометрии. На этом пути “объективность” в смысле беспристрастности была приравнена к “объективности” вечных истин; рациональные достоинства интеллектуальной позиции идентифицировались с ее логической последовательностью, а для философа мерой человеческой рациональности стала способность признавать без дальнейших аргументов законность аксиом, формальных выводов и логической необходимости, от которых зависели требования авторитетных систем», – писал С. Тулмин [331, с. 60]. Однако требование приравнивать рациональность логичности не выдержало испытание антропологическим фактором и временем. Теория А. Эйнштейна завершает и идеал классической научной рациональности. Квантовая физика прокладывает путь к другому виду рациональности и новой схеме постижения реальности. Н. Бор пишет о «рациональном обобщении» классического способа объяснения: сохраняется идеал объективности, хотя впервые в процесс научного объяснения вводится действенная позиция субъекта познания.

В свое время всеобщая форма научного познания, представленная естественнонаучными науками и математикой, подверглась критике со стороны В. Шлейермахера. Научная рациональность объяснение рассматривает как подведение единичного явления под общий закон на основе принципа причинности. Но в гуманитарных исследованиях на первое место выдвигается проблема уникальности события, которое соотносено с индиви-

дуальным, субъективным подходом и знанием. В. Шлейермахер заявил о необходимом повороте в познании от выявления общих законов к единичным и индивидуальным [289, с. 77]. С этого времени науки о природе стали противопоставляться наукам о духе.

К объектам гуманитарного познания относят не закономерности природы, а собственно человеческие (гуманистические) смыслы и ценностные представления. В гуманистическом познании логические рассуждения имеют место, но никогда не приобретают довлеющего значения. Зато большую роль играют воображение и интуитивное схватывание предметов.

Современная наука пересматривает жесткое противостояние представлений о фактах физического мира как независимых от условий наблюдателей и наблюдения. Необходимо заметить, что именно эта точка зрения проводила границу между естественнонаучным знанием, для которого ведущим критерием выступала эмпирическая воспроизводимость и независимость от субъекта, и гуманитарным, которое настаивало на уникальности и необратимости любого явления. Открытия в квантовой физике показали, что любые характеристики микромира в отличие от макромира, с которым имела дело классическая физика, определяются ситуацией наблюдения и наблюдателя.

Интересны в этом контексте рассуждения Н. Бора о «принципе дополнительности» и М. Мамардашвили о событии факта. Если их сравнить, то можно обнаружить практически подобные выводы. По мнению Н. Бора, исследователь рассматривает одну из сторон объекта. Такая ситуация ведет к тому, что он упускает другую, что позволяет Н. Бору сделать следующий вывод: результаты познания определяются не только объектом познания, но и его субъектом. «Вытекающая из квантовой теории неразрывная связь атомных явлений с их наблюдением при использовании наших средств, принуждает нас к такой же осторожности, как в психологических проблемах, где нас беспрестанно подстерегает трудность разграничения объективного содержания от наблюдающего субъекта. Не опасаясь быть ложно понятым, будто я намерен ввести некоторую мистику, не имеющую ничего общего с духом науки, хочу указать здесь на своеобразный параллелизм, существующий между возобновленной дискуссией

о реальности причинных законов и издавна продолжающейся дискуссией о свободе воли. В то время как чувство свободы воли господствует в духовной жизни, требование причинности лежит в основе упорядочения ощущений. Вместе с тем в обоих случаях имеем некоторую идеализацию, естественные границы которой можно изучить более детально и которая означает, что чувство свободы воли и требование причинности одинаково незаменимы в отношениях между субъектом и объектом; это составляет ядро проблемы познания» [36, с. 69–70]. М. Мамардашвили, рассматривая мышление, как бы вторит Н. Бору, но он подчеркивает «связь между событием факта и психологической основой его восприятия» [222, с. 459]. Высшим желанием субъективного мышления было примирение объективно разумного порядка с человеческим бытием, включая собственный интерес.

Современная наука в лице естествознания не признает субъекта как нейтрального по отношению к получаемому знанию. Сегодня субъект рассматривается как один из определяющих компонентов знания. Если раньше акцент ставился на объекте познания, то сейчас он перемещается в сторону *границы* взаимодействия субъекта и объекта. Это в какой-то мере перекликается с философией становления А. Уайдхеда, где отношение между субъектом и объектом реализуются в контексте границы встречи, в пределах которой и создается ситуация «события».

Таким образом, носителем рациональности выступает социальность, которая «вырастает» из коммуникации индивидов и которая подчинена определенным нормам и законам. Поступки человека всегда контекстны, зависят от конкретных ситуаций их совершения. Последствия их заранее не прогнозируемы: они складываются под влиянием многих факторов.

3. Проблема культурно-педагогического выбора и роль интерпретационной рациональности в формировании содержательной компоненты педагогического знания

В современном обществе особое значение приобретает работа с информацией, что активизирует работу со смыслами. Работа с ними предполагает репрезентацию нового типа рации-

ональности. Р. Рорти, характеризуя новую технику мышления, обращается к интерпретационной рациональности и утверждает, что в ее основе «лежит принцип рационального соглашения относительно разногласий» [292, с. 160]. Он настаивает на том, что есть некие общие основания для конструирования знания. Ими выступает – «общая для всех рациональность» [292, с. 161], подразумевая гносеологическую рациональность. Любые изменения в ней описываются им с позиций нормального и аномального дискурсов. «Нормальный дискурс – это то, что происходит в рамках множества принятых всеми конвенций о том, что считать относящимся к делу рассмотрением, что считать ответом на вопрос, что считать хорошим аргументом в пользу такого ответа или его обоснованной критикой. “Аномальный” дискурс – это то, что случается, когда человек, не ведающий об этих конвенциях или оставляющий их без внимания, присоединяет их к дискурсу.... Результатом аномального дискурса может быть все, что угодно: от полной бессмыслицы до интеллектуальной революции, и никакая дисциплина не может описать этот дискурс, как нельзя описать непредсказуемое или “творческое”» [292, с. 163].

Интерпретационную рациональность Р. Рорти также связывает с умением находить определенные способы изложения личных позиций. Для этого он вводит специальный термин «наставление». В образовании он не является новым, но смысл, который он в него вкладывает, несколько иной. Р. Рорти пишет, что наставление не просто представляет собой попытку наставлять себя и других. Наставление может заключаться в герменевтической деятельности по установлению связей между нашей собственной культурой и иной, или «между нашей собственной дисциплиной и другой дисциплиной, которая, как нам кажется, преследует несоизмеримые с нашими цели в несоизмеримом с нашим словарем. Но она может заключаться и в “поэтической” активности, когда придумываются такие новые цели, новые слова или новые дисциплины, за которыми следует активность, так сказать, обратная герменевтике: попытка переинтерпретировать наше знакомое окружение в незнакомых терминах наших новых изобретений... Наставительный дискурс предполагается быть аномальным, призванным вытащить нас из нашего старого

Я силой непривычности для того, чтобы помочь нам в становлении новых существ» [292, с. 174].

Плюралистически ориентированная система образования открывает огромные возможности для реализации личностной позиции учителя в преподавании своего предмета. И хотя интерпретация ценностей культуры, ее кодов образует относительно устойчивое пространство, множественность смыслов преподавания предметов и социокультурная зависимость становления содержательной компоненты педагогического знания, создают условия для репрезентации в поле образования интерпретационной рациональности.

Во многом логика преподавания обусловлена субъективной позицией того, кто преподает, кто преподносит учебный материал – педагога. Последний может опираться на множество методов преподавания, но предпочтение отдает одному-двум, наиболее «удобным» для того, кто преподает и доступного и понятного для тех, кому предназначен учебный материал. Поэтому логика изложения учебного материала должна учитывать такие составляющие, как личную позицию преподавателя, автора учебного пособия, учебника, лектора и т. п., так и уровень развития физической, интеллектуальной, эмоциональной составляющих личности учащегося. При этом критерием понимания нового материала выступают возможности применения уже имеющегося знания, столкновение с проблемной ситуацией, осуществление не столько поискового процесса, сколько выбор правильного направления поиска.

Процесс изложения содержательной компоненты предметного знания во многом зависит и от идеологических течений, характерных для определенного времени. Так, например, в нашей стране уже неоднократно за последние сто лет несколько раз «переписывалась» история, а одни и те же факты, события в разных учебниках освещались совершенно по-разному, в разных контекстах получали оценку в совершенно противоположных диапазонах – от негативного до позитивного.

Несмотря на то, что существуют единые стандарты, на которые опираются при выборе определенного содержания предмета, есть нормативные документы и определенные формы контроля полученных и усвоенных знаний, все же содержание

предметной компоненты образования передается подрастающему поколению в определенных культурно-исторических условиях и даже с учетом социально-экономических и политических факторов. Следовательно, во многом содержание предметной компоненты зависит от социокультурных факторов, в котором «живут» разработчики определенных образовательных стандартов: при этом задача преподавателя – восстановить смысловое содержание предметной компоненты в конкретно-исторической ситуации.

В связи с этим необходимо отметить тот факт, что в современной отечественной школе остается проблема так называемых рудиментов – остатков советского периода ее существования. Такие рудименты во многом не просто определяют содержание предметной компоненты, но и формируют определенный тип мировоззрения. Так, например, «основной вопрос» философии, доставшийся философской дисциплине со времен расцвета коммунистических традиций, во многих высших учебных школах остается в основе преподавания данной дисциплины. Если в рамках советского марксизма-ленинизма по-другому и быть не могло, то сегодняшнее критическое отношение к этому направлению философской мысли заставляет по-новому посмотреть на эту проблему, а именно: вопрос «должен стать предметом тщательного исследовательского внимания, поскольку он имеет глубокие основания в специфических культурно-исторических обстоятельствах конца XIX – начала XX в., речь идет о таком специфическом феномене названного периода, как появление “массового общества”, “массового сознания”, “массовой культуры”» [34, с. 237].

Доминирование какой-либо одной концепции, допустим освоенной тридцать – пятьдесят лет тому назад, также представлял собой реализацию проблемы выбора. Такой подход имел место как решающий в образовании традиционного и индустриального общества. Критическая позиция и мышление не поощрялось, а культурно-смысловая позиция отличалась монологичностью.

Один из основных путей развития педагогики – критическое осознание культурно-педагогического выбора изложения программного материала со стороны преподавателя. Ведь пред-

метная компонента – это своеобразный текст, подлежащий и осмыслению, и интерпретации. Любой преподаватель строит выбор культурно-смысловой практики, исходя из системы требований, выдвигаемых министерством, управлениями, наконец, программами. Но проблема изложения программного материала во многом определяется культурной позицией педагога, опираясь на которую и происходит выбор определенных смыслов изложения.

В основе механизмов, определяющих принятие или отторжение тех или иных смыслов, лежат различные факторы. К ним можно отнести внутренний настрой учеников-реципиентов; желание активно участвовать в обсуждении темы, проблемы; отсутствие или наличие интереса, безразличие к излагаемому материалу и т. п. Восприятие «нового» знания психологами, педагогами, философами объясняется неоднозначно. Однако все сходится в том, что в центре процесса приобщения к новому знанию находится такой феномен как мотив.

Понять ситуацию мотивации в учебном процессе достаточно сложно. Особенно это непросто для выяснения того, как происходит приобщение к новому знанию. Мы попытаемся проанализировать этот процесс на основе герменевтико-феноменологического подхода. Причем проанализируем этот процесс с двух позиций. В первой в центре нашего внимания будет проблема приобщения учащегося к новому знанию, во второй – интерпретация учителем своего собственного знания. Построение содержательной компоненты предметного знания основывается на культурно-педагогическом выборе, благодаря которому педагогу необходимо постоянно производить поиск рациональных допущений и правил, которые и определяют его выбор. Однако в этом случае преподаватель попадает в ловушку «трилеммы Мюнхаузена».

Ее автор – представитель теории критического реализма Х. Альберт – при помощи такого образа-метафоры наглядно показывает методологические тупики, к которым приводит аргументация, основанная на сравнении объемов понятий в терминологии. Альберт настаивает на том, что, если для всего требуются обоснования, то нуждаются в нем и те знания, к которым сводится каждая принадлежащая обоснованию точка зре-

ния – или соответствующее множество высказываний [6]. Это приводит к ситуации с тремя различными позициями. «Первая связана с регрессом в бесконечность, который вызван необходимостью поиска оснований возвращаться все дальше назад, что, практически, неосуществимо. Вторая – с логическим кругом в дедукции, возникающим в силу того, что в процессе обоснования возвращаются к высказываниям, которые до этого уже встречались как нуждающиеся в обосновании. Третья позиция связывается с прерыванием процесса обоснования в определенной точке, который, хотя и кажется в принципе осуществимым, но повлек бы за собой произвольную отмену принципа достаточного обоснования» [6, с. 40–41].

В свете этой метафоры вопрос о культурно-педагогическом выборе может получить решение, опираясь на герменевтическую методологию, предложенную Г.-Г. Гадаметром, П. Рикером, Р. Рорти. А единственно правильным решением из предложенных трех становится третья позиция, а именно – прерывание ряда обоснований. Основанием в этом случае выступают знания учеников и их понимание того, что предлагает для них в данный момент учитель и как они способны проинтерпретировать предложенный материал, «создав» при этом определенный культурно-научный каркас изучаемого материала.

1) Роль рефлексии в герменевтической практике урока-события. Мы предлагаем рассматривать лекцию, семинар, урок любого направления как междисциплинарное пространство культурного опыта, т. е. расценивать как событие. Такой ракурсе позволит рассмотреть рефлексия как процесс мыслительного рассеивания. При этом акцент ставится не на результате в виде суммы отношений целого (как ставший *Cogito*), а на потоке мыслительных содержаний. При этом мы опираемся на идеи представителей философии становления – А. Бергсона, Э. Гуссерля, Ж. Мерло-Понти, А. Уайтхеда, В. Джеймса, М. Фуко, Ж. Делеза, которые пытаются обосновать идею становящегося бытия. Для нашего исследования не менее важной выступает тенденция, представленная философией С. Кьеркегора, Ф. Ницше, М. Хайдеггера, А. Бенямина, Ж. Батая, Т. Адорно, Л. Арто, В. Хлебникова, Ф. Кафки, Ж. Деррида, которые инди-

визуальным способом стремились обосновать идею становления человека и пытались найти соответствующую форму для выражения предметных областей становления. К этим разработкам нам бы хотелось добавить и наши находки в сфере философии образования как такой области, где становление предстает как «живой» постоянный процесс, реализуемый в лекции, семинаре, уроке и т. п. учебных формах.

Учебная форма интерпретируется в рамках определенной схемы, исходя из истории логики развития отдельных дисциплин. Каждая рассматривается с одной определенной точки зрения. Если отойти от классических исследований методик реализации пространства урока, тогда урок представится как поток передачи и приема информации. Ученику ее необходимо интерпретировать, при этом воспринимая предложенный материал в пространстве именно урока. Но информацию получает и учитель в виде своего рода «незнания», которое проявляется у учащихся в этом процессе. Параллельно у учителя возникает проблема собственного сознания и нового осознания содержательной компоненты педагогического знания.

Интерпретация, по П. Рикеру, остается периферией понимания, когда ученик овладевает смыслами, заключенными в поданном материале, тексте. Это позволяет преодолеть временные и культурные расстояния таким образом, что ученик начинает осваивать значения, которые раньше для него были чуждыми. Т. е. понимание осуществлялось «посредством проникновения в другое сознание через выражение» [283, с. 229] – так раньше устанавливали зависимость интерпретации от понимания, противопоставляя понимание и объяснение. Но, по мнению П. Рикера, методологический конфликт между пониманием и объяснением принимает форму дихотомии, когда две позиции отвечают за две разные сферы – природу и дух. Интерпретация невозможна без этапа объяснения, но и объяснение не способно сделаться основой понимания. Более того, П. Рикер настаивает на том, что «множественность интерпретаций и даже их конфликт является не недостатком или пороком, а достоинством понимания, образующим суть интерпретации» [283, с. 231].

Понимание предваряет объяснение путем сближения с субъективным замыслом учителя – своего рода автора текста уро-

ка. Учитель создает мир, а ученик его обживает, но обживает опосредованно – через содержательную компоненту предмета. Понимание сопутствует объяснению и завершает его, а также предполагает объяснение в той мере, в которой объяснение развивается понимание.

Любое действие несет в себе определенное значение и является преимущественно деянием говорящего человека. Но смысл любого действия невозможно понять без определения его места в определенном контексте. Этот контекст расценивается как некая система, в рамках которой один и тот же, например жест, интерпретируется по-разному. Причем, прежде чем стать доступной внешней интерпретации, деятельность складывается из внутренних интерпретаций самого действия.

П. Рикер предлагает для уяснения сущности действия сопоставить смысловое значение таких терминов как «проект», «цель», «агент», «мотив», «обстоятельство», «препятствие», «помощь», «соперничество» и т. д. [283, с. 234]. В нашей работе мы концентрируем свое внимание вокруг его размышлений об идеи «мотива», т. к. именно мотив является в педагогике тем фактором, который побуждает к действию и выступает в качестве причины действия. Мотив вводит в игру такие слова, как «потому что» в виде ответа на вопрос «почему?». Нам также необходимы категории «вмешательство» или «инициатива». Действие, считает П. Рикер, становится вмешательством тогда, когда проект уже вписан в ход вещей. «Вмешательство или инициатива делается значимым явлением по мере того, как заставляет совпасть то, что агент умеет или может сделать с исходным состоянием закрытой физической системы; таким образом, необходимо, чтобы, с одной стороны, агент обладал врожденной или приобретенной способностью, которая является истинной “способностью делать что-то” (*puissance - faire*), и чтобы, с другой стороны, этой способности было суждено вписаться в организацию физических систем, представляя их исходные и конечные состояния» [283, с. 234–235].

Итак, П. Рикер концентрирует внимание не только на детерминационных, но и на мотивированных связях. Мотивация человеческой деятельности связана с комплексом явлений, которые возможно рассматривать как два противоположных полюса.

Во-первых, речь идет о причине в смысле внешнего принуждения и внутренних побуждений. Во-вторых, необходимо учитывать и разговор об основании действия в стратегическом или инструментальном плане. Однако наиболее важные и интересные вещи, феномены, с точки зрения теории действия становления человека, находятся, считает П. Рикер, в промежутке между ними. Поэтому необходимо отметить следующее: характер желательности, связанный с мотивом, включает в себя и силовой, и смысловой аспекты. Все зависит от того, что имеет преобладающий характер. Силовой и смысловой аспекты желательности можно рассматривать в виде первого аргумента, разрушающего дихотомию между причиной и мотивом. Дихотомия между причиной и мотивом разворачивалась в плоскостной сфере, с одной стороны, мотива или интенции, а с другой, – каузальности. Соответственно и ответы представлены в первом случае в форме объяснения мотива, во втором – в терминах причинности.

Второй аргумент, разрывающий эту дихотомию, по мнению П. Рикера, связан с феноменом вмешательства. В ходе урока учитель или ученик действуют в определенных условиях. Инициатива, принятая каждым из них, объясняется как «слияние двух моментов – интенционального и системного – поскольку она вводит в действие, с одной стороны, цепи практических силлогизмов, а, с другой, – внутренние связи физических систем, выбор которых определяется феноменом вмешательства» [283, с. 236]. Феномен вмешательства и инициативы в соединении с мотивом способствуют восприятию процесса урока не только как реализацию универсального детерминизма: событие урока реализуется как процесс, который несет в себе признаки человеческого со-бытия. По сути, П. Рикер объясняет реализацию на практике синергетического подхода в образовании, анализ которого, опираясь на герменевтическую традицию, дает возможность понять процесс его применения на практике.

Герменевтическая традиция не позволяет мир, представленный в виде системы, рассматривать его только как систему универсального детерминизма. П. Рикер настаивает на том, что процесс действия необходимо понимать как приведение в «движение системы, исходя из ее начального состояния, заставляя совпасть “способность делать” (*un pouvoir – faire*), кото-

рой располагает агент с возможностью, которую предоставляет замкнутая в себе система» [283, с. 236]. Система в сочетании с инициативой способствует созданию так называемой ситуации бифуркации – напряженной точки, после которой определить направление движения самой системы невозможно.

В данном анализе мы опираемся на методологический подход, представленный теорией смыслов Н. Лумана. Процесс самопорождения смыслов или возможностей определенной системы связан с феноменом события. В образовании в качестве события могут выступать: урок, новая программа, переход от одного уровня обучения к другому, тесты и т. п. Н. Луман пишет, что «всякое событие, также всякое действие происходят с определенной степенью внезапности как устранения всего того, что было до сих пор» [413, с. 390].

В традиционном понимании образование отталкивается от процесса взаимодействия: учителя с учеником, взрослых и детей, родителей и детей, студентов и преподавателей и т. п. Процессы взаимодействия способствует формированию события. С одной стороны, событийность задает параметры освоения индивидом себя самого и мира, способствует встроенности себя в этот мир, формирует умение соотнесения своей самости с субъективностью других людей и целостностью других сообществ. С другой стороны, событийность реализуется в соединении поколений в общем пространстве, для которого характерна бытийность каждого из поколений как участников этого процесса.

Событие связано с коммуникацией и изменениями в системе, с помощью которых система сохраняет себя и предохраняет от косности. Система характеризуется не определенной сущностью, а той операцией, в ходе которой производится и воспроизводится образовательный процесс, и такой операцией выступает – коммуникация [212, с. 72]. «Под коммуникацией (как, в более узком смысле, и под операцией) понимается некое протекающее конкретно-исторически, а значит, зависимое от контекста событие, а не просто применение регулятивов правильной речи.... Для возникновения коммуникации необходимо, чтобы все задействованные лица были наделены знанием и незнанием» [212, с. 73]. Посмотрим, как соотносятся знание и незнание в пространстве урока-события и какую роль выполняет в нем

рефлексия. Рефлексия требует обращения сознания на себя, это принцип мышления, требующий обоснования предпосылок собственного мышления.

В основе содержания педагогического знания в соразмерности с событием урока лежит различие между знаниями учителя и ученика или различие знаний учителя до урока и во время урока, включающего нормативно-ситуативную интерпретацию непонимания учеников и разворачивание на основе данного толчка собственного предзнания. Это различие «ослепляет открывающимися возможностями дирижировать переработкой информации» [213, с. 201]. О явлении предзнания давно известно в когнитивной психологии. У. Найссер подчеркивал зависимость восприятия от навыков и опыта воспринимающего, т. е. от того, что человек может знать заранее. То, что воспринимает учитель или ученик и что может стать предметом понимания, относится к идентифицированным элементам жизненного мира: «Мы обращаем внимание на объекты и события, а не на сенсорные сигналы», – писал У. Найссер [240, с. 52]. А М. Полани сравнивает предзнание с «молчаливым типом знания» [267, с. 134] и подчеркивал его «инструментальный, вспомогательный характер по отношению к осознанию» [267, с. 134] смысловых значений знания. Рассуждая, М. Полани тут же выдвигал вопрос такого характера: «Почему мы позволяем нашим понятиям направлять весь ход и течение наших мыслей? Потому что верим, что присущая им рациональность является залогом того, что они соприкасаются с реальностью, схватывают какие-то ее аспекты» [267, с. 153].

Ученик как открытая система обладает предзнанием, которое выступает инструментом для активизации процесса самопознания индивидом самого себя. Но при этом рефлексия выступает как процесс зеркального взаимоотражения знаний учителя и ученика в пространстве коммуникации урока-события. У учителя также возникает ситуация предзнания, но относительно предзнания уже ученика, и появляется способность мысленного восприятия позиции ученика и его точки зрения на предмет рефлексии.

Опираясь на теорию события как становления человека, П. Рикер предлагает «подвергнуть анализу отдельные типы

рациональности, структурирующие различные физические системы, в разрывах между которыми начинают действовать человеческие силы» [283, с. 236]. Такой тип рациональности репрезентируется в образовании интерпретационной рациональностью.

2) Роль рефлексии в преодолении парадокса герменевтического круга. Социальная практика не мыслима без рефлексии. Н. Луман, рассматривая образование как систему, указывает и напоминает, что характеристикой «современного общества является утеря им естественной бесконкурентной репрезентации» формализованного разума [213, с. 281]. Эта потеря привела к тому, что формализация принципов разума, установленная законодательным разумом XVIII в., годится только на крайний случай. Преодоление формализма разума осуществляется, считает немецкий философ, с возведением рефлексии в высшую степень, без которой не мыслима вся социальная практика. Всеобщей формой осуществления рефлексии является разум, но не формализованный. Аналогичные мысли высказывал и Г.-Г. Гадамер, подчеркивая, что «во взаимосвязях нашей человеческой практики» разум «является всеобщей формой осуществления рефлексии» [64, с. 634].

Герменевтическая традиция репрезентируется интерпретационной рациональностью. Если законодательный разум признает имманентную логику как принцип общественной практики и ограничивает себя областью целесообразности, то герменевтика поднимает саму цель до осознания с позиций рефлексивности. Но саму рефлексивность герменевтическая традиция предлагает рассматривать не в жестких рамках логических построений. Происходит процесс «эмансипации рефлексии, что понимается как освобождение ее от четко запрограммированной законодательным разумом научной рациональности в пользу осознания человеком своего собственного сознания, самого себя» [64, с. 634].

Подтверждением такого подхода к рефлексии стали и изменения в культуре науки. Она поставила перед практикой человеческого соглашения одну из существенных задач современности, а именно: в каждом случае интерпретировать любую об-

ласть научного знания в контексте и научного, и социального разума. Другими словами, разум не ограничен только областью целесообразности, ведь герменевтика считает принципом общественной практики не только имманентную логику и применение результатов на практике, но и выбор целесообразности средств. Герменевтическая рефлексия, настаивает Г.-Г. Гадамер, «поднимает и саму цель до осознания цели, за которой лишь следует рефлексия о целесообразности средств» [64, с. 635]. Практическая потребность разума требует, чтобы мы размышляли о своей цели с такой же определенностью, как и о соответствующих ей средствах. Перед нами всегда есть ситуация выбора, в которой он, осуществляя свою рефлексия, направленную на решение, руководствуется присутствием другого человека. Ситуация выбора вызывает к жизни феномен различения.

Ж. Делез, разрабатывая концепцию многообразия жизни и становления человека, в ее основу положил процессы дифференциации, в его терминологии, процессы различения. Мышление другого человека порождает различие в смысловом аспекте, и в этом случае мышление выступает как процесс постоянного поиска, переоценки, характеризуется функциями развития объяснения. Различие не мыслится и не может мыслиться само по себе, т. к. оно подчинено требованиям представления, воображения. Классический мир репрезентации определяется четырьмя измерениями. Ж. Делез называет их «корнями разума». К ним относятся: «тождественность понятия, отражающаяся в *ratio cognosendi* оппозиция предиката, развивающаяся *ratio fiendi* аналогия в суждении, распределенная в *ratio essendi* подобие в восприятии, определяющее *ratio agendi*. Любое другое различие, любое различие, не укорененное таким образом, будет не соразмерным, несоответственным, неорганичным: слишком большим или слишком малым не только чтобы быть помысленным, но и чтобы быть. Переставая быть мыслимым, различие исчезает в небытии» [103, с. 100]. Другими словами, только разум делает различие пригодным для жизни. Следовательно, благодаря рефлексии, возникает проблема различения. Но репрезентация различения осуществляется благодаря коммуникативной рациональности. «Различение и есть то событие, которое освобождает и развертывает просвет для исполнения рациональности»

[299, с. 156]. В поле образования «быть рациональным, т. е. полностью человеческим, делать то, что следует, – значит, нужно иметь способность найти согласие с другими людьми» [292, с. 160]. Другим словами, мышление имеет дело с идентичностью, в которой смешиваются два понятия – «о себе и о другом, аналогичном мне» [292, с. 160]. Жизнь, таким образом, разворачивается как реализация многообразных и различных «Я».

Если спроецировать такую установку на сознание учителя, то для педагога во время урока необходимо определить свою позицию для уяснения различия между смыслами текста-действия ученика и своими текстами-действиями. Как интерпретатор учитель оценивает то, что наиболее ценностно значимо в чужом тексте. При этом имеет место двойной пласт интерпретации или, по выражению Ж. Делеза, «плюралистическая интерпретация». Во-первых, учитель расценивает понимание своих собственных символов и значений как что-то, что существует отдельно от учителя, что требует некоего рационального отношения к осознанию этого. Текст ученика, его вопрос и удивление заставляют учителя по-новому взглянуть на свой багаж знаний и совершить свою идентичность, выражаемую через идентичность своего знания. Процесс осознания смыслового содержания своего знания может длиться до бесконечности, что определяется в герменевтической традиции неисчерпаемостью смысловых значений или бесконечностью герменевтического круга.

Н. Луман в теории о смысле обращает наше внимание на следующее. «Смысл – это бесконечный процесс, то есть неопределенная связь отнесений, к которой можно определенным образом получить доступ, а также воспроизводить ее» [212, с. 49]. И далее он подчеркивает, что только посредством «повторного входа» формы в форму, смысл превращается в медиум, непрерывно регенерирующий самого себя для непрерывного отбора определенных форм. Описание этой ситуации вызывает к жизни определенного рода парадоксы, ибо «форма, вновь вступающая в себя саму, является той же самой и одновременно не той же самой формой» [212, с. 59]. Следовательно, рефлексия порождает механизмы, обращение к которым способствует осознанию явных и неявных посылок, приводящих в движение эти механизмы.

Если опираться на П. Рикера, то в отличие от Г.-Г. Гадамера, который настаивает на «неисчерпаемости смысла» [64, с. 638], что и определяет бесконечность герменевтического круга, рефлексия в виде присвоения своего знания, уяснения своего *Cogito* может разрывать эту бесконечность. Он пишет: «Рефлексия есть лишь присвоение нашего акта существования посредством критики, направленной на произведения или акты, являющиеся знаками этого существования. Таким образом, рефлексия есть критика, но не в кантовском смысле оправдания науки и долженствования, а в том смысле, что *Cogito* может быть схвачено только путем расшифровки собственной жизни» [284, с. 27].

Парадокс герменевтического круга разрывается П. Рикером с условием того, что понимание многозначности личного знания можно осуществить только с опорой на анализ и расшифровку своего собственного сознания. Свое собственное сознание, таким образом, становится своего рода задачей для преподавателя, текстом-знаком, который требует расшифровки и интерпретации.

Учитель пытается обосновать свое сознание, ведь «обосновать, значит определять неопределенное. Когда дается определение, оно не ограничивается приданием формы, информированием материалов в виде категорий. Что-то поднимается со дна сознания на поверхность, не обретая формы, скорее проскальзывая между формами» [103, с. 109]. Это что-то Ж. Делез называет «бездонностью, которая разрушает материалы и разбивает смоделированное» [103, с. 109]. Как только мышление как чистая детерминация сталкивается с бездонностью, бесконечностью неопределенного, так сразу же создаются предпосылки для разрыва герменевтического круга. В сочетании с мотивом, который подключается к чистому детерминизму, разрывается дистанция между культурно-историческим периодом, когда учитель получал свои знания, и сегодняшним осознанием и своего знания, и себя самого как носителя этого знания. Преодоление этого расстояния происходит за счет присваивания интерпретатором определенного смысла, где решающую роль выполняет понимание самого себя через другого – ученика.

Обращение к детерминации мышления дает нам основание характеризовать рациональность в образовании как событий-

ную. Это значит, что содержательную компоненту педагогического знания необходимо рассматривать не как «застывшую» данность, а как некий текст или символический контекст, требующий постоянной расшифровки: Иногда, чтобы осуществить интерпретацию этой данности, учителю необходимо приблизиться к культурно-профессиональной среде, выступающей непосредственным носителем предметного знания. Иногда, особенно это относится к узкоспециализированному, профессиональному образованию, такой надобности нет, т. к. сами преподаватели являются носителями этой культурно-смысловой среды. Как правило, такая ситуация наблюдается в образовании высшей школы, в которой преподаватель одновременно выступает и в роли ученого.

Интерпретационная рациональность опирается на теорию повествования П. Рикера, в которой актер не ограничивается раз и навсегда установленными ролями, наоборот, преобразование персонажа – центральная точка теории. Идентичность персонажа подвергается испытанию через «интригу, в которой происходит опосредование между постоянством и изменчивостью, которые затем переносятся на персонаж» [283, с. 239]. На наш взгляд, если перенести соответствующую проекцию на урок, то интрига становится тождественной ситуации удивления.

Удивление, изумление – первое свидетельство сознания, первый признак свободы. «Человек, которого *еще* ничто не удивляет, живет в состоянии тупости...потому что он еще не отличил себя для себя самого и не отделился от предметов и их непосредственного единичного существования...Удивление появляется лишь там, где человек, как дух, оторвавшись от непосредственной, первоначальной связи с природой и от ближайшего, чисто практического отношения к вещам – отношения вожелания, выходит за пределы природы и собственного единичного существования и отныне ищет и видит в вещах, в себе сущее и пребывающее» [71, с. 25]. Следовательно, удивление – это первый проблеск познания. Стремление узнать объект, явление свидетельствуют о познавательной активности человека. Но одновременно это и осознание своего невежества: «Но недоумевающий и удивляющийся считает себя незнающим»

[11, 982 b 17–18], – писал Аристотель. Ликвидирует незнание образование, т. е. удивление с необходимостью должно завершиться в рациональном знании, в котором уже нет места этому же удивлению. «Всякое событие, подчеркивает Луман, также всякое действие происходит с определенной степенью внезапности как устранение всего того, что было до сих пор» [413, с. 327]. Образование без удивления невозможно, а максима Горация *nil admirari* (ничему не удивляться – лат.) имеет другое значение в сфере образовательной практики.

Во время интриги-удивления идентичность знаний ученика оказывается «подчиненной бесчисленным воображаемым ситуациям» [283, с. 241]. Перед учеником стоит проблема овладения реально существующим личным «Я», что помогает выбрать ответ на вопрос: что значит идентифицировать свое личное знание, что значит мое знание и незнание о данном предмете. Следствием этих вопросов является идентификация себя самого и своих знаний, что осуществляется реальным образом на уроке. Но возможно также выстраивание внереального образа, но уже в вымышленном повествовании. При этом воображение становится источником поиска смысла. Ученик идентифицирует себя с другим, другой культурой, а все знания об этом «другом» предстают как проблема соотнесения неизвестного знания с известным знанием. Так как в самом «познании значительную роль играет интерпретация самости, а идентификация себя с вымышленным персонажем является основным проводником этой интерпретации» [283, с. 244], встреча с «другим» выступает толчком к осознанию своего собственного знания.

Связывая интерпретацию своего знания с самопониманием, учитель преследует цель преодолеть расстояние между культурно-историческим периодом полученного пласта знаний и его современным состоянием. С другой стороны, ситуация удивления-интриги со стороны ученика способствует осознанию учителем себя как интерпретатора своего личного знания. При этом расшифровка смыслов знания зависит от того, как я отношусь к «другому», «чужому», с которым я сталкиваюсь. «Я» выступаю в роли интерпретатора, оцениваю то, что наиболее значимо для меня в чужом тексте, концентрирую свое внимание на том, что мне близко, актуально, интересно. В процессе интерпретации

происходит «переоткрытие» моего знания, которое предстает как нечто отдельное от меня самого, к чему я впервые отношусь рационально. В результате содержание собственного сознания и знания становятся более точным и очевидным, т. е. удивление-интрига в сочетании с «чужим» знанием-текстом заставляет понимать себя самого с совершенно новых позиций, а свое знание — как составляющую всеобщего знания.

• • •

• ГЛАВА 5 •

ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ НЕЛИНЕЙНОЙ ТЕХНИКИ МЫШЛЕНИЯ

1. Трансформационные процессы в современном образовании и необходимость новой техники мышления

Теоретики-педагоги широко обсуждают проблемы педагогической деятельности, опираясь на новую парадигму – компетентностную. Этим проблемам посвящены исследования представителей отечественного образования – Ю. Зеньковского, Г. Мирского, А. Осадчей, Л. Товажнянского, Е. Шестопалюк и др., российских ученых А. Вербицкого, И. Зимней, А. Андреева, В. Байденко, А. Чучалила, О. Боева, А. Криушовой, Н. Сальникова, С. Бурухина др. В прежней модели учитель, преподаватель выступал как «мастер» своего дела, задача которого сводилась к передаче учащимся определенных знаний. Однако изменения, происходящие в современном мире, ведут к становлению такого типа культуры, для которого «чисто знаниевое образование оказывается неэффективным и нецелесообразным» [301, с. 5]. Действующий в настоящее время знаниевый (он же квалификационный) подход в сфере образования входит в противоречие с характером последующей профессиональной деятельности выпускника.

Таблица, предложенная Н. Сальниковым, С. Бурухиным, позволит сравнить знаниевый и компетентностный подходы по нескольким составляющим [301, с. 5–6] (*см. табл. 1*).

Как видно из сравнения – это не антагонистические модели. Авторы данной таблицы рассматривают компетентность как органическое единство знаний и умений, которые необходимы для принятия решений в изменчивом мире. Быть компетент-

Таблица 1.

Квалификационный подход (знаниевая парадигма)	Компетентностный подход (компетентностная парадигма)
Ориентирован на получение квалификации и жестко привязан к предмету профессиональной деятельности. Предполагает влияние предметного контекста будущей профессиональной деятельности на процесс и результаты учебной деятельности.	Ориентирован на формирования личности специалиста, выраженной в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности и высокой мотивации осуществлять все виды профессиональной и социальной деятельности. Предполагает активное и взаимодополняющее влияние предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности.
Дисциплинарная (предметно-содержательная) модель обучения. Содержание подготовки выстраивается из большого набора дисциплин, каждая из которых разворачивается, исходя из логики своей предметной области.	Междисциплинарная интегративная (надпредметная) модель обучения. Комплексная подготовка, междисциплинарные знания и умения, готовность к профессиональной деятельности.
Результат образовательного процесса описывается ЗУНами.	Результат образовательного процесса описывается комплексом компетенций специалиста.
Качество подготовки выпускника представляется как нечто производное от числа прослушанных курсов.	Качество подготовки определяется степенью приобщения студента к целостной сфере будущей профессиональной деятельности.
Пассивная модель: учим предметам, а в конце обучения выясняем, какие компетентности сформировались, а какие нет.	Активная модель: направлена на формирование компетенций. Усиливается практическая ориентированность ценностно-смысловой и личностной составляющей образования, выделяет операциональную, навыковую сторону результата образования.
Основывается на жестко регламентированных ГОС ВПО второго поколения.	Основывается на широкой вариативности ГОС ВПО третьего поколения, дающей, с одной стороны, возможность «конструировать» содержание образовательного процесса в соответствии с запросами заказчика – студента (индивидуальные образовательные траектории), работодателя (государство, бизнес), с другой – позволяет сохранить высокое качество подготовки.

Преимущественно «академический» характер образовательных технологий (передача знаний).	Приоритетные образовательные технологии: проблемное обучение, технологии сотрудничества, метод проектов, ИКТ, модульное обучение. Предлагается обучение в контексте задач будущей профессиональной деятельности.
Акцент квалифицированного подхода направлен на содержание образования (что преподают).	Акцент компетентного подхода направлен на результат образования (какими компетенциями обладает студент, что он знает и готов делать).
Формирование социально-личностных компетенций определяется в рамках структуры и содержания цикла гуманитарных и социальных дисциплин.	Формирование социально-личностных компетенций определяется не только в рамках структуры содержания цикла гуманитарных и социальных дисциплин, но и за счет социального контекста операциональной стороны освоения образовательных программ.
Преподаватель осуществляет управляющее воздействие (активный участник образовательного процесса). Студент реагирует на управляющее воздействие (пассивный участник образовательного процесса).	Преподаватель и студент выступают как равные субъекты учебного процесса, имеющие свои задачи и ответственность, но объединенные единой образовательной целью.
Овладение профессией осуществляется как процесс накопления совокупности предметных знаний, умений, навыков.	Овладение профессией осуществляется как движение от учебной деятельности академического типа (через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную) к профессиональной деятельности посредством технологий контекстного обучения.

ным — значит быть способным мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Без конкретной ситуации нет компетентности, а есть только лишь потенциальные возможности. Компетентность возникает, а точнее проявляется, когда знания переходят в действия в конкретной ситуации. Применение компетентного подхода диктуется задачами и уровнем развития социально-экономических отношений в обществе, а именно: применение компетентностной модели позволяет в краткосрочной и среднесрочной перспективе быстро нарастить необходимую для решения ситуативных задач численность профессиональных кадров. Но в «долгосрочном проекте такие под-

ходы приводят к негативным социально-экономическим последствиям» [301, с. 6]. Авторы предложенной выше таблицы приходят к следующему выводу. «Компетентность – это элемент и составная часть культуры, это свойство личности (личное пространство шире профессионального); это высокие мотивации к профессиональной и социальной деятельности, а также способность и готовность осуществить эту деятельность» [301, с. 7].

Мотивация трансформируется в новом обществе, в центр выдвигается стремление к знанию, именно к теоретическому знанию. В индустриальном обществе основные функции образования концентрировались вокруг решения определенного характера задач, которые максимально точно моделировали условия деятельности общественного производства. В режиме «знаниевой парадигмы» отсутствовали попытки постановки проблемных вопросов, а идея «проблемного обучения» сводилась к самостоятельному решению задач, сформулированных преподавателем» [239, с. 66]. Перед нами позиция подготовки стандартного исполнителя, действующего в известной запрограммированной ситуации, не нарушающей ход стандартизированного массового производства. Так называемая «монологическая» модель образования полностью стала отвечать массовому производству индустриального общества, которое характеризовалось авторитарностью и обезличиванием человека. Схема взаимодействия «преподаватель – студент», «учитель – ученик» выстраивалась на основе принципа, ориентированного на субъект-объектные отношения.

По мнению В. Карра, до начала XX века образование рассматривалось как практика, в ее греческом понимании как «праксис» [155, с. 139]. Однако социально-культурные особенности XX века внесли существенно-преобразующие изменения в европейское образование. Оно к середине XX в., считает В. Карр, начинает приобретать черты и характеристики «системы», которая соответственно системе должна быть организована, ею необходимо управлять, она требует контролирующих органов. Результатом этого процесса наиболее важные проблемы в образовании стали сводиться к вопросам о решении практических задач, поставленных перед образованием, прежде всего, государством. Их решение сводилось к использованию нефилософ-

ских методов, а замена философии как интеллектуальной базы в образовании происходила с использованием методов, разработанных на основе логики и естественных наук [155, с. 139].

В системной теории Н. Лумана образование выступает как самореферентная система, которая «ориентируется» как и все составляющие системы, на саму себя, на свои собственные коды. Выдвигался тезис, по которому социальные интеграции, которые основываются на ценностях и нормах, фундаментально заменяются системными интеграциями – латентными функциями ценностно-нейтральных и ненормативных структур. Система начинает доминировать во всех важнейших сферах жизнедеятельности, не исключая и образования, что мы можем наблюдать на примере образования зарождающейся советской республики.

Огромную роль на формирование образования стала оказывать идеология, которой необходимо было опираться на одну, наиболее выгодную для нее, основу. Например, в СССР это была марксистско-ленинская философия и идеология в «одном лице». Путь видения мира выстраивался с основой на идеологию коммунизма, что также способствовало укреплению образования как системы с одной ценностной составляющей, представленной вышеназванной идеологией. А.Н. Ермоленко пишет, что утопический проект построения коммунизма превратился в «систему идеологии, которая структурируется уже не по принципам и правилам рациональности, т. е. обосновывается не рационально, а – по принципам мифа, претендуя на абсолютную ценность» [125, с. 147]. При этом «элита функционеров, номенклатура, которая по идее должна была бы представлять трудящихся, на самом деле, так же как и дворянство в средневековье, стремится овладеть государством как частной собственностью» [125, с. 147]. Формирование административно-управляющей системы несло в себе ряд особенностей, которые оказали на ход развития образования существенное влияние.

Но в общем режиме работы системы образования встречались фигуры таких педагогов, методы которых заставляют и сегодня многих ученых-педагогов отмечать их нестандартность и необычность. Ярким примером этому – творчество А.С. Макаренки. Его методы формируются как необходимые в рамках функционирования системы. В начале XX века такой подход

в образовании был новым, но полностью отвечал «требованиям» зарождающейся системы: мораль в марксистско-ленинской теории рассматривалась исключительно как коммунистическая, которая выполняла легитимную функцию относительно образования. Моральным, таким образом, необходимо было рассматривать все то, что способствовало построению светлого будущего – коммунизма. Феномен педагогической практики А.С. Макаренко можно объяснить с позиции именно удивительного синтеза в одном лице: он и человек номенклатуры, и, следовательно, его методы – это методы, характерные для системы. Но в то же время он руководствовался моралью коммунистического типа – своего рода мифологической установкой, что является наиболее результативным проектом того времени. И все же он остается педагогом, стремящимся найти баланс между этими составляющими. Выбрать нужную позицию в формировании поведения учащихся, подобрать методы обучения, соответствующие определенному и социальному, и педагогическому положению дел (авторитарная позиция А.С. Макаренко была оправданной), во многом зависело от педагогического мастерства, от синтеза и рационального, и интуитивного, которые в комплексе дают возможность говорить о фигуре преподавателя как Учителя. Таковыми примерами «пестрит» деятельность всей системы.

А.М. Лобок, современный российский автор индивидуальных авторских программ, обсуждая вопросы о взгляде на содержание образования, на значение урока со стороны администраторов в образовании, напоминает «изошренные» методы работы «высоких инстанций»: «Уходит привычная почва из-под ног, теряются надежные инструменты, с помощью которых можно было “прищучить” учителя-умника. Тогда можно было Амонашвили или Шаталова ткнуть, точно щенка: “Отклонился от буквы плана – получай выговор!”» [205, с. 16]. А ведь ни для кого не секрет, что наиболее успешно и эффективно учебный процесс протекал именно тогда, когда он в сочетании с планами и методическими рекомендациями ориентировался и на «непрограммные» методы и схемы.

Анализируя относительно высокий образовательный уровень советской школы, А.М. Лобок отмечает следующий парадокс. Собственно педагогическое содержание советского обра-

зования было крайне низкого качества. «И не случайно ни одному европейскому учителю не приходило в голову воспользоваться “методической помощью” советской педагогической науки. Но почему же в таком случае выпускники советских школ показывали стабильно высокие интеллектуальные результаты? Увы, “ларчик” открывается до грусти просто. Вся система советского образования принципиально держалась не на содержании, а на эффективном администрировании» [205, с. 16]. Ситуация изменилась, и административно-силовые методы уже не в состоянии удержать изменившиеся формы мотивации среди школьников. Да и невозможно говорить о мотивациях, если учитель-администратор получает зарплату в несколько раз меньшую, чем удачливый пятнадцатилетний бизнесмен, популярный среди ночных дискотек четырнадцатилетний диск-жокей и т. п. «Административно-авторитарные методы побуждения к учебе перестали действовать, и тут-то впервые стало видно, что “король” традиционного советского образования на самом деле “голый”, и что собственно педагогическое содержание традиционных учебных схем является крайне слабым и неэффективным» [205, с. 16], — пишет А.М. Лобок.

Современная система образования включает в себя множество педагогических школ и авторских школ [173; 128]. Каждая школа, направление предлагает свой подход в деле формирования личности, предлагая новые методы, но очень редко новые содержательные программы. Как правило, содержание педагогических дисциплин остается таким, каким его планирует система. Т. е. даже если и разворачивается деятельность той или иной школы, ее программы четко должны были быть привязаны к содержательным компонентам, которые рекомендует Министерство для корпуса педагогических дисциплин. Но, если идет вопрос о формировании личности, а программы продолжают «работать» своим содержанием на образец человека прошлой культуры, то и результат будет не адаптивен требованиям современности.

Опираясь на работы ученых-педагогов, мы обратили внимание на то, что содержательная компонента педагогического знания практически всех дисциплин испытывает динамические трансформации, особенно это становится характерным для со-

временного общества. Например, А.Н. Лещинский, на исследования которого мы ссылались во второй главе, обращает внимание что, содержательная компонента определяется не только требованиями, которые выдвигает современное общество и развитие науки в нем. Наличие разнонаправленных педагогических программ в образовании США также расценивались как весомый фактор. Например, в США в начале XX в. выделялись в педагогике «прогрессивное» движение и «традиционное» (академическое), которые и определяли содержание курса физики. Со временем к «академической» модели подключился проект Р. Милликена, «Гарвардский проект», курс Беркли, курс связи физики с развитием общества, технологий и экологии (междисциплинарный подход). В 60-х гг. большую роль на процесс преодоления позитивистского подхода в научном знании оказала работа Т. Куна «Структура научных революций», что также отразилось на содержательной компоненте.

Необходимо также обратить внимание на то, что особенностью современных реформ в США стало использование исследований в области психологии усвоения знаний. Достаточно продолжительно все исследования в области методологии обучения физике базировались на бихевиористской психологической модели. Выход на психологическую концепцию Ж. Пиаже в 60-е годы продержался не долго. В 70-х гг. в результате экономического кризиса, обновились консервативные тенденции в образовании, что проявилось в переходе опять к бихевиоризму, который ближе к технологиям и допускает механические процедуры [200]. Таким образом, формирование содержательной компоненты педагогического знания достаточно сложный процесс, где учитываются многие составляющие, причем педагогические теории также способствовали тем изменениям в образовании, которые определяли его стратегические линии как одной из ведущих сфер общества.

С проблемами аналогичного характера столкнулись и представители школы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Проблема сводилась к тому, что учащиеся, подготовленные по специальной программе в младших классах, при переходе в средние сталкивались с фактической нестыковкой способов изложения материала и содержательными

компонентами дисциплин практически всего школьного курса [132]. Учащиеся были подготовлены для работы с другим содержанием, ориентированным на работу, прежде всего, с понятиями. Это создавало трудности самого различного характера, что и привело к «непопулярности» данного направления в педагогических практиках. Аналогичные ситуации складываются вокруг «Вальдорфской школы»: если методика не использует разнообразных возможностей коммуникативного разума, нельзя не исключать и деструктивной функции рациональности. Например, если ориентироваться на то, что к «коммуникативным умениям относят умение слушать, понимать собеседника, вести монологический рассказ и диалог» [214], не отдавая предпочтение диалогике, нестандартным подходам в решении задач, сведя к минимуму потенциальные возможности феномена коммуникации для организации урока, то школа не получит достаточного развития. Рациональность в образовании проявляется в умелом синтезе всех ее составляющих. Если перекос осуществляется в одну из плоскостей, то в дальнейшем работа авторской школы обречена на провал.

Есть еще один существенный момент, без которого невозможно говорить о развитии образования вообще. Позиция и деятельность любой школы (особенно авторской) во многом определяется педагогическим мастерством, т. е. той фигурой, которая получает не просто статус, а имя – Учитель. Именно профессионализм, который все связывают с «чувствованием» педагогом своего предназначения и выбором методики работы, присваивая ему статус «мастера», «учителя с большой буквы» и определяет уровень и активизацию работы школы.

Умение выбрать определенный тип рациональности обычно происходит со стороны учителя на интуитивном уровне. Поэтому задача философии образования заключается не только в том, чтобы описать типологию репрезентированных типов рациональности, но и показать логику развития модели трансформаций рациональности в образовании.

Переход к информационному обществу, обществу знаний, когда перед учеником выдвигается требование умелого оперирования поступающей информацией, активизирует проблему деструктивного и конструктивного характера рациональности.

О деструктивном и конструктивном значении рациональности в образовании пишет У. Бек, подчеркивая трудности перехода этой сферы общества в новое постиндустриальное общество. В зарождающемся обществе знания акценты расставляются по-новому: критериями производительности в нем являются эффективность и оптимизация, т. е. использование ресурсов с наименьшими издержками и усилиями. У. Бек, анализируя ситуацию в образовании допостиндустриального общества, приходит к выводу, что «внутренность образовательной системы подверглась рациональному изменению “извне”, со стороны рамочных условий. В образовательных институтах это до сих пор еще недостаточно признано, и уж тем более не проработано педагогически. Если различать *“организацию образования”* и *“значение образования”*, подразумевая под организацией институциональные рамки, порядки, сертификацию, учебные планы и содержание, а под значением – смысл, который индивиды связывают со своим обучением, то можно сказать: организация и значение профессионального образования разъединились и стали самостоятельны относительно друг друга. Образование утратило свое “имманентное Потом”, смысловую нить, выводящую за собственные его пределы. Теперь некоторые – скорее неформально и “вопреки” предписанной профессиональной ориентации – ищут смысл и цель профессиональной ориентации в нем же самом. Отрезанное от цели, которой организация образования формально по-прежнему служит, образование вновь раскрывается как самоценное переживание поисков и формирование собственной личности» [22, с. 224]. Но и при переходе в индустриальное общество невозможно предугадать, как надлежало бы или следовало бы содержательно формировать профессиональное обучение для гибкой системы плюральной, мобильной неполной занятости в электронно-опосредованных, децентрализованных «обстоятельствах кооперации» [22, с. 224].

Общество уже сейчас стоит перед проблемой парадоксального характера: образование должно задавать ритм и направление развития всех сфер общества, но фактически социум способствует выработке стратегий в образовании. Постиндустриальное общество выдвигает перед образованием и совершенно новые требования, которые связаны с особенностями

направления и роста его развития. «Принципиальное отличие постиндустриальной цивилизации от индустриальной – это изменение технологической основы общественного производства. На смену машинным технологиям приходят информационные технологии» [239, с. 69]. Направленность развития постиндустриального общества приводит к парадоксальным ситуациям, заключающимся в следующем. Смена темпов научно-технического прогресса приводит к тому, что кардинальные технологические изменения из циклических, представленных прогрессом как имеющим поступательный характер, становятся перманентными. В результате общество начинает приобретать черты непредсказуемости, которые ведут к определенного рода рискам, непредсказуемым ситуациям. Недаром У. Бек вводит такую характеристику современного общества, как «общество риска» [22].

Мышление – это динамическая работа с тем, что статично представлено в форме знания. Насколько активизируется эта динамика, свидетельствуют процессы в обществе. Переход к обществу знаний – это одновременно и технологический процесс, и социальный проект модернизации. В обществе знания безусловный приоритет получают информационно-коммуникативные технологии, основанные на обмене знаниями. Тема связи интеллектуального процесса (знания) и его действенного применения поднимается Ж.-Ф. Лиотаром. В постиндустриальном обществе ценность знания проходит апробацию на его востребованность. Он вводит термин «перформативный критерий» по отношению к знанию, понимая под ним востребованность и эффективность знания. Подобный подход оправдывается системностью, при которой сначала устанавливаются, какие нужны знания на рынке труда. Этот подход ограничен определенными ситуациями. Ж.-Ф. Лиотар вводит понятие «программный подход», при котором знания «создаются» тогда, когда понятно их практическое применение [414, с. 11].

Знания, информация становятся товаром, что ведет к отмиранию тех видов знания, которые оказываются невостребованными, неэффективными. Поэтому, считает Ж.-Ф. Лиотар, на университеты со стороны правительства оказывается давление с целью более тесной связи учебных и научных программ с ре-

алиями жизни, чтобы учебные специальности соответствовали потребностям, чтобы университеты давали студентам также знания, которые облегчают смены профессий и тем самым превращали бы их в более производительных работников.

С точки зрения Ж.-Ф. Лиотара, именно перформативный критерий знания позволит рассматривать образование не как период жизни, а как процесс, который охватывает всю жизнь. Он считает, что «знание не будет больше передаваться en bloc (как единое целое), один раз и на всю жизнь, скорее оно будет сервироваться, как стол в ресторане, в соответствии с меню, причем будет рассчитано на уже зрелых людей, которые имеют работу или хотя бы работают, и целью его будет совершенствование их умений и повышение их шансов на продвижение по службе» [415, с. 49].

Анализируя информационное общество и роль информации в нем, В.А. Иноземцев указывает на то, что потенциально информация может быть доступной большому количеству людей, но реально усваивается не каждым, т. е. процесс ее использования обусловлен наличием у человека специфических способностей. Это свойство информации получает статус «избирательности», что позволяет расценивать ее как высшее проявление редкости. Огромную роль в новом обществе он отводит субъективным качествам людей: «Не уровень доходов или общественное положение, а характер человека, условия его жизни, мироощущение, психологические характеристики, способности к обобщениям, память и так далее – все то, что обычно называют интеллектом и что не может быть приобретено с той легкостью, с какой присваивается материальное богатство – являются лимитирующим фактором, реально позволяющим пользоваться доступной всем информацией лишь ограниченному числу людей, становящимися ее подлинными владельцами» [139, с. 134]. Перформативный критерий знания, позволяющий связывать знание с практическим применением, в центр внимания ставит человека с творческим воображением, умеющим увидеть необычное в обычных вещах.

Познание содержит в себе процесс мышления как творческую работу с понятиями, но мышление не сводится к только познанию, оно преобладает над ним. Мышление создает сам предмет

и возможности знания. Все понятия, на которые опирается знание, оказываются конструктами мысли, которые становятся настолько привычными, что воспринимаются в виде фактического материала. Если чувственная активность организма человека создает окружающий мир по своему подобию, то это относится и к интеллектуальной деятельности, которая создает культурный мир нашего существования. Знания – это механизм, с помощью которого обозначаются смыслы реальности, которые все время трансформируются. Изменение смыслов реальности связано с необходимостью координировать себя с окружающим миром, а это, в свою очередь, связано с изменением мышления.

2. Конструирование культурных смыслов реальности и образовательные практики

Анализируя производство культурных смыслов, А.В. Белокобыльский фиксирует следующее: «Реальность открывается разуму в “социоразмерных” образах. Реальность вообще и любой ее эмпирический элемент в частности даны человеку посредством разума, и именно стратегии организации “внешнего” разуму материала определяют структуру универсума и культурных смыслов» [25, с. 220]. Характеризуя рациональность, он приходит к следующему выводу: «Рациональность можно отождествить с генеральными методами конструирования культурных смыслов» [25, с. 221].

Существуют разные традиции понимания смысла. В логической семантике смысл связан с мысленным содержанием, которое усваивается при понимании языкового выражения. В лингвистике смысл связывается с конструированием субъективного образа. В философии образования, на наш взгляд, культурный смысл служит структурным коррелятом понимания, при котором знания организуют понимание таким образом, что ученик может фиксировать функциональные характеристики элементов мира относительно друг друга.

Образование есть способ бытия в мире, с помощью которого формируется смысловое описание мира. Возможный способ описания мира зависит от нашей культуры, но т. к. «само окультуривание начинается с образования» [292, с. 177], следова-

тельно, оно и закладывает фундамент нашей культуры, языка и мышления. Ю. Хабермас подчеркивал особую роль образования для культуры: «Процессы социализации и образования являются процессами учения и зависят от индивидов. Из этого следует необходимость выделить надсубъективные последствия учения, которые предстают в виде культурных и общественных инноваций...<...>. Другим аспектом процесса учения, имманентного миру, являются процессы структурной дифференциации жизненного мира как такового. Если посмотреть изнутри, эта динамика проявляется как взаимовлияние между инновационным языковым открытием мира и процессами учения, имманентными миру <...>. Структуры картин мира, которые умножают имманентную мировую практику через процесс понимания в сфере смыслов, обновляются не только благодаря поэтическому творению смыслов; они реагируют также со своей стороны на процессы обучения, благодаря которым они становятся возможными, последствия которых кристаллизуются в смене картин мира» [63, с. 322–323].

Формирование культурных смыслов реальности со времен Античности во многом зависит от действия так называемой «картины мира», значение которой и сегодня не потеряло своей актуальности в различных науках [162, с. 24]. Эти смыслы приобретают статус культурных смыслов, которые становятся дополнительными средствами организации понимания.

Картина мира организовывается, благодаря образам, которые присутствуют в ней. Рациональность Античности опиралась на логоцентрический разум. В общекультурной перспективе эта рациональность могла создать такой образ мира, который был в отличие от мифологических представлений достаточно логичен и непротиворечив. Образование эпохи Просвещения было жестко детерминировано ньютоновско-кантианской картиной мира: сознанию преподносились реалии, выраженные с помощью определенной терминологии, которые получали определенный смысл через сопоставление с нормами и образцами. В них в свернутом виде были заложены неизменные культурные смыслы и значения. Действительность в таком случае представлялась как единая целостность, как «картина мира» с жестко привязанными к определенным явлениям, процессам и смыслам образами.

Понятие «картина мира» стало популярным в середине XX в. Этот термин используется в разных смыслах, но ведущим является обозначение мировоззренческих структур, которые оформляются в определенных исторических условиях. Само понятие можно рассматривать, как своеобразную метафору, что дает возможность все время уточнять эту «картину». Оно также может выступать и универсальным, то есть родовым понятием по отношению к отдельным картинам мира. Понятие «картина мира» синонимично понятию «образ мира», «видение мира», «модель мира». Примерами инвариантных картин могут быть «религиозная картина мира», «философская», «научная» и т. п.

Популярность этого концепта объясняется его когнитивной емкостью: различные гносеологические явления можно представлять в виде определенных форм знания. Желание человека оформить реальность во всей ее полноте приводит к тому, что формируется понятный и удобный для нас мир. Весь процесс его «оформления» и возможность охватить действительность в упрощенном и в то же время всеобъемлющем виде предстает «как вдохновляющее нас духовное приобретение» [348, с. 49]. М. Хайдеггер представлял картину мира как сущностно понятый мир, а сама картина, по его мнению, означает «...не картину, изображающую мир, а мир, понятый в смысле такой картины. Сущее в целом берется так, что оно только тогда становится сущим, когда поставлено представляющим и устанавливающим его человеком» [348, с. 49].

В. фон Гумбольдт провозгласил тождество духа народа и его языка, его идеи продолжал Л. Вайсгербер, выдвигая идею посреднической роли языка в формировании картины мира [51, с. 148]. О том, что с помощью языка формируется картина мира, писал и один из самых популярных философов XX в. Л. Витгенштейн [58, с. 128].

Это понятие выступает как необходимое условие для упорядочивания знаний об окружающем мире. В целом, под картиной мира мы можем понимать образ объективной реальности, который образуется благодаря языку народа и который постоянно находится в процессе становления [115].

Наше мышление так устроено, что если у нас нет представления о целом, мы не осознаем, не понимаем его деталей, эле-

ментов, потому что вопрос «что задает контексты нашим словам и значениям» остается без ответа. Таким целым для человека является картина мира.

Однако картина мира, предложенная ньютоновско-кантианской моделью, подвергается критике, которая разворачивается в контексте вопроса о «конце метафизики». В рамках этого вопроса поднимается проблема снятия абсолютных границ мышления. Для техники мышления Нового времени аксиомами стали положения И. Канта о пространстве и времени как априорных формах созерцания. Тем самым И. Кант поставил акцент на том, что люди обладают полярно противоположными способами различать знаки окружающего мира. Указывая на ограниченность философии Г.В. Лейбница и Х. Вольфа, он писал: «Вот почему философия Лейбница и Вольфа указала всем исследованиям о природе и происхождении наших знаний совершенно неправильную точку зрения, признавая различие между чувственностью и интеллектуальным только логическим различием. На самом деле это различие трансцендентально и касается не просто формы отчетливости или неотчетливости, а происхождения и содержания знаний» [147, с. 80]. Необходимо отметить следующий существенный момент, который позволит понять мышление, о котором писал И. Кант. Само «философское понимание мышления Модерна было ориентировано на парадигму геометрического мышления», – указывает В. Лукьянец [211, с. 15], поэтому в эпоху Модерна каждому пространству текстов соответствовал один тип рациональности.

Снятию абсолютных границ мышления способствовала концепция «логического пространства» Л. Витгенштейна, с помощью которого [пространства – авт.] можно описывать и мыслить мир. Мир выступает как пространство знаков, текстов, знаковых конструкторов, мир и мышление предстают как одно и то же. Рациональность в этом случае выступает как открытость логического пространства к трансформациям, связанным с временным фактором. В Новое время предполагалось, что логика взаимодействия знаков во всех пространствах одна – логика Аристотеля, где невозможно нарушение принципов тождества, противоречия и исключенного третьего. Именно они очерчивают сферу применения логики Аристотеля – логики, которая

выстраивается на оппозиционных категориях типа «истина – ложь», «опровергнуто – доказано» и т. п. Логика построения «картины мира» Модерна отличается строгой упорядоченностью, унификацией, систематизацией, т. е. мир этого периода предстает как линейно упорядоченный замкнутый универсум.

В это же время проблема описания мира, опирающаяся только на когнитивные функции языка, признается ограниченной. Л. Витгенштейн и М. Хайдеггер, а за ними и Р. Рорти «высмеивают» классическую картину мира и человека, который опирается на систематическую философию, на универсальную соизмеримость мира. Они настаивают на такой точке зрения, по которой «слова берут свои значения из других слов, а не благодаря своему репрезентативному характеру, и, как следствие, словари приобретают свои преимущества от людей, использующих словари, а не от прозрачности словарей относительно реальности» [292, с. 179].

В центре внимания оказывается проблема коммуникации, которая сама «погружается» в структуры языка. Проблема находит реализацию в аналитической философии Л. Витгенштейна. Английский философ не останавливается на том, что знак и работа с ним ограничивается только работой семантического характера, т. е. работой по восстановлению смысла знака по отношению к его объекту. Он подчеркивает значение прагматического аспекта в работе со смыслом для лучшего уяснения семантики знака. Предшественник Л. Витгенштейна Ч. Пирс развивал логическую линию в семиотике, согласно которой рациональный смысл понятий постигается через выявление возможных последствий его употребления в том или ином значении для реального жизненного поведения людей. Л. Витгенштейн рассуждения о значении прагматического аспекта знака рассмотрел в контексте реалий жизни.

Свой метод Л. Витгенштейн назвал «языковые игры» [58, с. 7]. К смысловому содержанию добавляется прагматическое: «для него важной оказалась методологическая установка о том, что язык – это воплощение, это формы жизни» [88, с. 289]. Поворот к прагматике не остался без внимания. Например, Я. Хинтика, отталкиваясь от метода Л. Витгенштейна, пытался привлечь внимание к определенным условиям, в которых

осуществляется речевой акт и вне которых слово теряет свое значение (или использование): «...Большее значение имеет связь между словом и действиями, которые его обычно сопровождают» [351, с. 248]. Он дал замечательное определение языковой игре: «Целое, образованное языком и действиями, с которыми он связан» [351, с. 248]. Уточняя понятие языковой игры, Я. Хинтиikka подчеркнул факт употребления языка как части некоторой деятельности или формы жизни. Именно действия, которые являются важными элементами игры, и придают словам значение. А вот развернутый анализ связи между словом и действием дал в своих исследованиях Дж. Серль [305, 306]. Он считал, что основное назначение языка не в описании фактов, а в выполнении целенаправленных действий и предложил высказывание рассматривать не в терминах истины/лжи, а в терминах намерения и условия действий.

Итак, Л. Витгенштейн один из первых разрывает рамки мономышления и утверждает многообразие языковых миров, указав на связь семантики и прагматики, а именно: прагматика способствует усовершенствованию семантики. Он также предлагает расширить сферу рациональности за счет практического, прагматического применения разума. Исследования Л. Витгенштейна способствовали расширению сферы рациональности за счет прагматического, практического применения разума.

Теперь попытаемся схематически отметить основные отличия линейной и нелинейной техник мышления и посмотрим, как эти отличия влияют на описание смыслового характера картины мира.

М. Мамардашвили различал классическую и неклассическую картины и отмечал для них, как вполне естественный элемент, наличие и определенной рациональности. «В классической картине мира, в классической рациональности исходят из того, что преобразования или связь по взаимным преобразованиям различных точек наблюдения предполагает суммацию знаний и некоторое движение по этому суммированию» [221, с. 237]. Разницу между классической и неклассической он объяснял так: в классической явления предполагаются законченными и завершенными, а это приводит к тому, что «сами акты и пространство построения картины о них как бы вынуты из взаимодействий»

[221, с. 238]. Но именно во взаимодействиях «предметы меняются непрерывно таким образом, что мы вообще не можем получить аналитическую картину этих предметов» [221, с. 238].

Обращение к устойчивым структурам взаимодействия, описывающим мир, – является одной из особенностей линейной техники мышления. В культурной перспективе картина мира, которую давала древнему греку пайдейя, имела преимущества перед мифологической: образ мира давался рационально, осмысленно. Педагогическая рациональность Античности позволяла «создать логически непротиворечивый образ мира в отличие от бессвязных мифологических представлений» [1, с. 12]. Развитие научной рациональности привело к формированию такого образа мира, который возможен только с опорой на «научную картину мира». Эта картина предполагала и определенную линейную логику мышления, которая опиралась на выводное знание.

На формирование линейной техники мышления влияние логики Нового времени имело доминирующее значение. Для логики характерны: уверенность в том, что всякое («подлинное») знание может и должно найти со временем абсолютно твердые и неизменные основания (фундаментализм), присутствует обращение к аналитичности, бесконечные поиски определений, сведение обоснованности к истинности, редукция всех употреблений языка к описанию, отказ от сравнительной аргументации, стремление к всеобщей математизации и т. д. Необходимо также иметь в виду также то, что предписания линейной логики составляют ядро рациональности любой эпохи, и вместе с тем они не являются однозначными. Прежде всего, не существует единой логики, законы которой не вызывали бы разногласий и споров. Логика слагается из необозримого множества частных систем, «логик», претендующих на определение закона логики, в принципе бесконечно много. Особенно сложно обстоит дело с требованием рассуждать непротиворечиво, фиксируемым законом противоречия. Аристотель называл данный закон наиболее важным принципом не только мышления, но и самого бытия. И вместе с тем в истории логики не было периода, когда этот закон не оспаривался бы и дискуссии вокруг него совершенно затихали.

Если рациональность Нового времени подчеркнуто опирается на науку, то нелинейная техника мышления стоит на других позициях. Она «не противопоставляет авторитеты (“классику”) разуму и считает аргумент к авторитету допустимым во всех областях, включая науку, не ищет окончательных, абсолютно надежных оснований знания, не истолковывает новое знание как простую надстройку над всегда остающимся неизменным старым фундаментом, противопоставляет дробности восприятия мира системный подход к нему, не переоценивает роль определений в структуре знания, не редуцирует обоснованность (и, в частности, обоснованность оценок и норм) к истинности, не считает описание единственной или ведущей функцией языка, использует, наряду с абсолютной, сравнительную аргументацию, не предполагает, что во всяком знании столько научности, сколько в нем математики, и т. д.» [270, с. 599–600].

Философия Постмодерна по-другому рассматривает пространство мира: оно становится миром-текстом и рассматривается при помощи метафоры сада ветвящихся тропок Х.Л. Борхеса, достаточно часто используется образ «ризомы». Новый образ предполагает и новую технику мышления, которая организовывается новым типом рациональности. Он задается не классической логикой, а логикой парадоксов, диссонансов, логикой разногласий: рациональность, точнее ее мыслеобраз, ассоциируется с неопределенностью, текучестью, со становлением. Причем каждому пространству знаков, каждому тексту стал соответствовать свой «тип рациональности», под которым стали понимать «свод металогических принципов, регулирующих межтекстовые взаимосвязи знаков, знаковых образований, текстов» [211, с. 16]. В центре внимания оказывается работа со знаками. Р. Барт, Ю. Кристева, Ж. Деррида изучение знака сближают с процедурами интерпретации, которая направлена «вглубь смысла», а текст характеризуют с позиции открытости и выхода в другие коды и знаки.

Ж. Делез критикует в «Логике смысла» платоново-гегелевскую традицию, в которой смысл наделялся статусом трансцендентальности, заданности. По его мнению, проблема смысла – это проблема языка, который является знаковой системой. Смысл представляет собой нечто текучее, подвижное и стано-

вящееся. «Смысл – это выражаемое в предложении – это бестелесная, сложная и не редуцируемая ни к чему иному сущность на поверхности вещей, чистое событие, присущее предложению. Глагол – та форма высказывания, посредством которой конституируется смысл, в то же время глагол является событием, т. к. он процессуален и включен в систему отношений языка и вещей» [102, с. 37]. Смысл одновременно является и событием, и со-бытием: событием, т. к. включен в систему отношений языка и вещей, а со-бытием – в силу своей сопричастности Бытию.

Философия Постмодерна обращается к проблеме нелинейной техники мышления, наделяя мышление статусом «пост-метафизического». Представители Постмодерна расценивают мышление как такое, которое реализует себя вне традиционных функционально-семантических оппозиций, которые в классической и неклассической культуре выступали в качестве фундаментальных осей мыслительного пространства. В качестве одной из таких бинарных пар выступает семантико-структурная оппозиция субъект – объект. Культура Постмодерна предлагает снятие самой идеи линейной оппозиционности, а это ведет к тому, что бинаризм уже не могут выполнять структурообразующую функцию в организации мыслительного пространства [270, с. 77–79]. Критикуя бинаризм, Ж. Делез переосмысливает понятие «различие»: по его мнению, именно различия образуют некоторую ось отношений, лишенную организующего, упорядочивающего центра [103]. Следовательно, любая система характеризуется децентрированностью и хаотичностью. Линейность проявляется в виде контекста первичного означаемого как предполагающего моносемантическое прочтение, что становится невозможным в нелинейной технике мышления, где акцент ставится на полисемии. Представители Постмодерна фактически выступают с программой отказа от идеи линейности и традиционно сопрягаемой с ней идеей предсказуемой, единозначной, прозрачной рациональности.

Таким образом, происходит фактически отказ от традиционного для классической европейской философии восприятия метафизики как парадигмы интерпретации реальности в духе дедуктивного рационализма, а ведь именно последний и задавал конституированную универсально-рациональную картину

мира. В мыслительном пространстве Постмодерна исключается идея целостности, а смысл понимается не как имманентный объекту, а как результат произвольно реализуемых дискурсивных практик. Конституирование какой бы то ни было картины реальности возможно двумя путями. Первый обращен к симуляции, а второй связан с произвольным абстрактным моделированием реальности как нефинальной процессуальности.

Первый путь наиболее ярко представлен в философии Ж.-Ф. Бодрияра, для которого действительность начинается и заканчивается версией, предоставленной средствами массовой информации. Он считает, что знаки только симулируют реальность [385, 386], что человек производит образы, которые не передают и не несут никакого смысла: «Большинство образов сегодня, которые доносят до нас телевидение, живопись, пластические искусства, образы аудиовизуальные или синтетические образы – все они не значат ничего» [385, с. 17]. Появились так называемые «фантики» [385, с. 42], а не знаки, на них можно смотреть, они могут доставлять удовольствие, но они не имеют смысла: знаки не отражают действительность, они ее симулируют.

А вторая позиция очень точно охарактеризована Н. Луманом: он подчеркивает неисчерпаемость смыслов: «Смысл – это бесконечный процесс, то есть неопределенная связь отнесений, к которой можно определенным образом получить доступ, а также воспроизводить ее» [212, с. 49]. Смысловой поток, содержащийся в информации, хранится, передается в определенных формах, степень существования которых носит все более усложненный характер.

Обращение к симуляции устраняет принцип наглядности в описании культурного смысла, свидетельствует о процессе их усложнения в сторону большей абстрактности по сравнению с наглядностью. Если же отталкиваться от знакового подхода к формированию смысла, то работа по «восстановлению» смысла образа реальности предполагает обращение не только к семантическому анализу, но также и к прагматической его нацеленности. И не случайно гармонический космос классической картины мира меняется на хаокосмос, где достаточно сложно восстановить все его составные части с целью прагматического укоренения себя в мире.

Мы можем сделать следующий вывод. В неклассической картине разрушается непротиворечивый образ мира. Для неклассической картины мира характерно отсутствие строго выверенных смыслов, относящихся к тем или иным процессам, явлениям. Взаимодействуя друг с другом, создается пространство смысловой инвариантности, которую невозможно «предвидеть» с точки зрения смысловой определенности. Логика старой техники мышления нарушается, а проблемная ситуация стимулирует столкновение разных смыслов. Зато легитимным становится разнообразие и непредсказуемость, что приводит к активизации не только логического, но и чувственно-образного, и интуитивного.

Итак, работа с культурными смыслами предполагает своеобразную работу с абстракциями в режиме практического подхода к ним. Если спроецировать работу со смыслами в контексте семиотического подхода, то семантика требует обязательного сочетания с прагматикой.

Пространство образования, таким образом, выступает как такое, где включается в работу интерпретатор. А отражение его в мышлении и последующее оязыковление является результатом восприятия множественности смыслов мира, с помощью которого воссоздается его целостность. Культурное производство смысла понятия нацелено на работу интерпретатора с целью восстановления логики символов, слов, жестов, чтобы «вписать» их в порождающие их же культурные структуры. В самом общем виде работа направлена на воссоздание пространства, где эти смыслы будут «жить», т. е. употребляться.

Рассматривая в четвертой части исследования урок как событие, мы подчеркнули особенности становления мышления ученика в ситуации урока-события. Мышление, как и опыт человека, имеет некую двойственность. П. Рикер обнаружил кардинальную двойственность человеческого опыта: «в силу своей связи с объектом он – восприятие, но одновременно и активность, поскольку свойствен свободно ориентирующемуся вниманию» [53, с. 134]. Благодаря своему методу П. Рикер предлагает мышление рассматривать как такое, которое извлекается из самого себя и устремляется вперед, к движущему смыслу, источник которого находится впереди субъекта.

Мышление ученика несет на себе характер двойственности и в то же время оно уникально, единично. Наличие двойственности мышления ученика можно объяснить его постоянным контактом с учителем, что позволяет нам применить к ученику статус «гибрида». Определение его как «гибрида» мы взяли из социологических наук, формирующих модель коллектива, с помощью которых вытесняется субъект-центристские концепции [426; 410]. А. Пикеринг, анализируя симметрию «объективного» и «субъективного», обращается к метафоре «вальцы практики». При этом он активно использует онтологические понятия «сопротивление» и «приспособление» [425]. А. Пикеринг предлагают «рассматривать любой факт как гетерогенное событие – уникальную комбинацию “усилий” “субъекта” и “вещи”, где пассивные и активные элементы а priori не заданы. Взаимодействие (человеческих и нечеловеческих) агентов образуют события, которые, соответственно, не могут быть сведены только к социальным или естественным причинам. Акцент переносится с экстремальных сущностей на точку их пересечения, на пограничные ситуации “встречи” *природы* и *культуры*, а эпистемология симметрично дополняется онтологией, заинтересованной в том, каков мир в действительности» [318, с. 44]. А. Пикеринг указывает, что социальная организация деятельности ученого может быть результатом «диалектики сопротивления и приспособления» в такой же степени, как материальные и концептуальные составляющие исследовательского процесса. В результате ученый сталкивается с таким феноменом, как гибрид, который «представляет продукт, находящийся в точке пересечения всех компонентов, на границе *humans* и *nonhumans* сфер» [318, с. 45].

Б. Латур построил концепцию реляционной онтологии и предложил свое видение субъекта [410]. Он указывает, что природные и социальные акторы взаимно создают друг друга, обмениваются свойствами, что дает жизнь совершенно новым агентам и субстанциям. Таким образом, акцент ставится не только на отрицании автономии субъекта, но и подчеркиваются те коррективы, которые вносятся в концепцию «социального конструирования реальности», в которой общество само себя конструирует. Конструкцию Б. Латур сравнивает с креативным процессом непрерывного рождения уникальных событий, а

объект он рассматривает как детерминированный системой отношений и назван «гибридом» [410]. Это понятие приобретает в философии образования особое методологическое значение [113].

Следовательно, мышление ученика двойственно не только в силу общения с учителем. Есть еще и социум, который определяет двойственность мышления учащегося. В подтверждении этого С. Тулмин обращает внимание на социальный аспект рациональности и подчеркивает ее отнесенность к «коллективному применению». «Мы должны начать с осознания того, что рациональность – это атрибут не логической или концептуальной системы как таковой, а атрибут человеческих действий или инициатив, в которых временно пересекаются отдельные наборы понятий» [331, с. 141]. В результате «пересечения понятий» происходит столкновение смыслов.

Столкновение культурных смыслов можно объяснить тем, что традиционная логика является логикой понятий, основанных на определенных идеализациях. Традиционная логика пренебрегает периферией, окружающей ядро внутри потока мышления, настаивая на постулате ясности и различимости понятий. Но на уровне повседневного опыта логика в ее традиционной форме не может дать нам то, в чем мы нуждаемся. В повседневной жизни главный интерес мышления направлен на отношение периферий, которые связывают ядро с действительной ситуацией мыслящего человека. Еще А. Шютц обращал внимание на то, что «наши повседневные высказывания направлены не на достижение формальной значимости в определенной области, которую мог бы признать кто-нибудь еще, как это имеет место в логике, а на получении значимого только для нас знания и достижение наших практических целей. В этом отношении, и только в этом, неоспоримо обоснован принцип прагматизма. Это описание стиля повседневного мышления, а не теории познания» [366, с. 176–177]. Образование – это динамический процесс, который несет в себе энергию становления. Эта энергия возникает благодаря диалогу между учителем и учеником, культура которых «включает в себя разнообразные смысловые оттенки, причем каждый из них имеет право на свое существование» [30, с. 297].

Как правило, повседневность предстает как смысловой континуум, ядро которого составляет устойчивый социокультурный контекст. Для учащегося на первый взгляд, кажется, что все смысловые возможные варианты известны, продуманы и не представляют никаких проблематичных ситуаций. На самом деле это чисто субъективное мнение, вырастающее из субъективного «Я-центра». Если двигаться к его периферии, то порождаемое смыслом пространство становится менее плотным для устоявшегося смысла, смысла-нормы, что и создает условия для возможного переключения сознания на другую область значений. Здесь, в маргинальных зонах происходит, если использовать терминологию Ю. Лотмана, взрыв несоответствия между «ожидаемым» смыслом и его реальной интерпретацией. «Момент взрыва есть момент непредсказуемости. Непредсказуемость не следует понимать как безграничье и ничем не определенные возможности перехода из одного состояния в другое» [209, с. 108]. Момент взрыва можно рассматривать как активизацию рефлексии, когда происходит пересечение рассеянных устоявшихся смыслов повседневности и новых смыслов. Мыслительный процесс в результате такого взрыва совершает своего рода скачок, после которого сознание расширяет свое содержание за счет приобщения к новым смыслам и их осознанию. Нам необходимо добавить: такие скачки способствуют усовершенствованию смысловой семантики за счет расширения прагматической направленности понятий.

На наш взгляд, в образовании гетерогенное событие встречи «Учитель – ученик» способствует формированию обостренного мышления, поиску нестандартного решения при столкновении различных смысловых значений. Это некая пограничная зона для осуществления рефлексии над разными смыслами. Создавая ситуацию неустойчивых повседневных смыслов с помощью, например, проблемных или парадоксальных ситуаций, ученик не в состоянии решить их на основе наличного опыта. Образовательный потенциал такой проблемной ситуации проявляется в том, что сама ситуация-событие способствует разрушению «стабильного» смыслового наполнения и переводит ученика в новое социокультурное измерение, когда устоявшийся порядок кажется странным и не отвечающим проблемной ситуации. Это ведет

к тому, что прежние смыслы утрачивают свою «заданность», легитимность. Все это не может не подталкивать ученика к пересмотру своих взглядов, что приводит к ситуации удивления и сомнения, которые в комплексе способствуют культивированию воображения. Учащийся может комбинировать в контексте своей жизненной практики, например, математику с физикой, биологию с химией, менеджмент с политикой, традицию с новацией и т. п.

Именно смысловые столкновения способствуют стремлению культивировать импровизацию, воображение, аналогию. На это особенность мышления обращал внимание Ж.-Ф. Лиотар. Он подчеркивал значение воображения в новой технике мышления, называя его паралогией: Паралогия – «дифференцирующая деятельность, или воображение» [201, с. 386]. Он выдвигал жесткое требование к постмодернистской научной прагматике принимать паралогию, потому что она способствует производству новых идей, творческому вдохновению, отказу от стереотипного мышления [201; 386]. Эпоха постмодерна «задает» совершенно новую организацию знаний: умение соединять в один ряд такие данные, которые в принципе считались несоединимыми. Такой процесс и получает у Ж.-Ф. Лиотара наименование «воображение». В то же время остается в силе тезис о том, что «образование способствует утверждению принципа реальности, по которому наше воображение отражает действительность» [422, с. 351].

Огромную роль в современном образовании необходимо отводить импровизации. Для импровизации характерен поиск необычных средств выражения, она скорее эпатажна и этим вызывающа. Но она соответствует желаниям, поэтому и средства ее выражения адекватны этим желаниям. Она не игнорирует и другие импровизации, а испытывает на себе их влияние.

Всякой импровизации сопутствуют противоречивые обстоятельства и противоположные желания и потребности, и она будет считаться успешной в том случае, если сумеет их синтезировать, если сумеет преодолеть сопротивление реального, того, что не преодолевалось традиционными и рутинными средствами. Ведь импровизация опирается на динамизм желаний и убеждений, а потому позволяет эмансипировать чувственность,

частные привязанности и предпочтения, полагая, что именно они и создают необходимые условия для самосозидания, для преодоления той реальности, которая препятствует самореализации.

Импровизирующее воображение помогает ученику обнаруживать в этих вещах или порядках нечто идентичное и, наконец, совместить то, что рассматривалось ранее как несовместимое.

На наш взгляд, в новой технике мышления происходит активное использование аналогии, но в совершенно новом ракурсе. Аналогия предстает как серия отождествлений, ее функция сводится к сравнению. Зато «игра» с аналогией позволяет разворачивать вещи в их перспективе, что отвечает духу нового восприятия мира: последний всегда как бы становится, как бы находится в ремонте – отсюда необходимость его перспективного видения. В нелинейной технике мышления аналогия сочетается с импровизацией: она прерывает действие символических рядов, тяготеет к комбинаторике, отбирает что-то, что было привычным и предлагает взамен необычное сочетание.

Событие урока может способствовать и обучению поиску проблем. Новая техника мышления «подвигает» ученика к совершенно новым задачам. Наша попытка объяснить работу мышления со смыслами в ситуации события опирается на исследования Ю.М. Лотмана коммуникативного акта. Он рассматривает столкновение двух знаковых систем, но в разных ситуациях. В первой ситуации ценность любой системы определяется простой передачей информации, при этом система ориентирована на максимальное понимание: источник непонимания смысла рассматривается как помеха. Во второй ситуации – ценность системы определяется нетривиальным сдвигом значения, который не задан определенным алгоритмом, пусть даже его трансформацией. Возможность образования новых смыслов «определяется как случайностями и ошибками, так и различием и непереваемостью кода исходного текста и того, в направлении которого совершается перекодировка» [210, с. 581–582].

Ю.М. Лотман предложил две системы смыслообразования. Они носят биполярный характер: одна представляется как некий генератор дискретных текстов-смыслов. Объем смысла при этом увеличивается по принципу линейного присоединения

сегментов. Вторую Ю.М. Лотман описывает как «генератор недискретных текстов-смыслов, которые увеличивают смысловой объем по принципу аналогового расширения» [210, с. 585].

Пропуская через «событие» смыслообразования, на выходе смыслы образуют единый многослойный текст и самовозрастание смыслов. Обе системы влияют одна на другую: линейная организация смыслов «порождает концепцию линейного времени, правило причинности, чувство историзма и другие представления» [210, с. 585]. А идея подобия связывается с «циклическим временем и разнообразными формами аналогового мышления – от мистического до математического» [210, с. 585]. Такую позицию в какой-то степени можно сравнить с конвергентным и дивергентным типами мышления Дж. Гилфорда.

Сравнение школы развивающего обучения и школы диалога культур подводят нас к размышлению о конструктивной и деструктивной роли рациональности. Обе школы ориентируются на коммуникативный разум, но для первой школы характерна постановка проблемы учителем, а задача ученика сводилась к ее решению. Однако это лишало ученика конституировать проблемы самому, что свидетельствует об отсутствии подлинного интереса и своего рода интеллектуальной свободы. Но ведь постановка проблем и есть реализация нового подхода к педагогической практике. Школа развивающего обучения нацеливала на поиск решения проблемы, а вот задача Школы диалога культур сводилась к созданию контекста, в котором возможен не только поиск проблем, но и их постановка. А постановка проблем расценивается как творчество, как импровизация. При этом ее «открытие» было неожиданным как для учителя, так и для ученика. Моделировалась ситуации неожиданности, непредсказуемости, которую ученик должен максимально использовать. Вероятно о таком интеллектуальном героизме разума при «порождении» смыслов и интерпретаций и писал Х.Л. Борхес [40].

«Изобретение» проблем становится задачей нелинейного мышления. Ученик на основе рефлексии своего опыта, знаний и культуры «другого» (или смыслов другого), выстраивает «возможные» миры, в которых происходит столкновение двух и более миров, культур. В такой ситуации ученик оказывается перед выбором возможного знания как со-бытия сопряженных миров.

Обучаясь строить возможные миры, ученик приобретает образовательную компетентность, а также способность осмысления мира с позиции его многообразия и многовариантности. Задача Учителя в этом случае сводится к умению «вызвать эффект согласия-несогласия, мыслительный катарсис, интеллектуальное озарение» [378, с. 72]. Ученик вдруг постигает то, что можно мыслить и так, и иначе, что «мышление содержит внутри себя противомыслие и этим бесконечно раздвигается сама сфера мысли» [378, с. 72]. Каждая мысль, к которой ученика «подводит» учитель есть одна из немногих возможностей мысли, есть точка смыкания противоположных полюсов. Внутренним напряжением противомыслия мысль взрывает саму себя, чтобы дать толчок расширяющейся мыслительной вселенной. «Мышление есть производство возможного из действительного. Действительность, бомбардируемая излучением мысли, распадается на мириады возможностей» [378, с. 72].

Каждый текст-смысл способен обретать самые неожиданные и ранее неочевидные содержания и ассоциации, следовательно, мы можем утверждать, что ситуация «события» учебной формы всякий раз представляет собой уникальный сдвиг смысла по оси удерживаемого мышлением когда-то нормированного смысла и изоморфно наблюдаемого перемещения фокуса его семантического варьирования. Мы можем говорить о том, что смысл сам по себе, взятый изолированно, не вырабатывает новых значений. Сквозь него должен быть пропущен другой смысл, что реализуется в ситуации события: мышление не может «работать» в изоляции. Ю.М. Лотман приводит в качестве примера определение разумной души, которое дал Гераклит Эфесский: «Психее присущ самовозрастающий логос» [210, с. 583], подчеркивая значение феномена «события» как генерирующего творческие возможности мышления, испытывающего влияние «другого» мышления.

В последнее время в фокусе внимания современного образования находится идея нелинейности не только мышления, но нелинейных процессов. В современном естествознании очевидным лидером в исследовании нелинейных процессов выступает синергетика, осмысливающая себя в качестве концепции нелинейных динамик. И. Пригожин так пишет о нелинейности:

«И на макроскопическом, и на микроскопическом уровнях естественные науки отказались от такой концепции объективной реальности, из которой следовала необходимость отказа от новизны и многообразия во имя вечных и неизменных универсальных законов. Естественные науки избавились от слепой веры в рациональное как нечто замкнутое и отказались от идеала достижимости окончательного знания, казавшегося почти достигнутым. Ныне естественные науки открыты для всего неожиданного, которое больше не рассматривается как результат несовершенства знания или недостаточного контроля» [275, с. 378–379]. Синергетика «учит» тому, что линейные техники мышления могут быть опасными в нелинейном сложном мире.

Ученые-педагоги пытаются обосновать процессы, происходящие в образовании, используя синергетический метод. В центре внимания – проблема формирования и использования нелинейной техники мышления в образовании. Ученые-педагоги пишут о трансформации мышления как одной из особенностей современного образования, обращаясь к синергетическому методу. Однако знакомство и анализ литературы, в которой развивается идея использования синергетического метода в образовании, позволяет говорить о господствующем в рамках этих работ обращении к линейному мышлению в приложении к объяснению трансформационных процессов в образовании. В большинстве случаев авторы апеллируют к методам и категориям линейной техники мышления [268, с. 106].

На наш взгляд, на основе двух традиций современной культуры – естественнонаучной, в рамках которой формируется новое объяснение реальности, представленное синергетикой, и философской формируется методологический подход, находки которого необходимо использовать в образовании. «Разворачивается» уникальная возможность уничтожить разрыв между гуманитарными науками и естественнонаучными. А установление междисциплинарных связей – одно из требований не только образования, это требование современности. Необходимо отметить, что теоретические построения, предлагаемые сегодня философией Постмодернизма, актуальны в качестве концептуальных моделей для описания нелинейных динамик. На наш взгляд, категориальный аппарат философии образования не-

обходимо расширять за счет понятий, активно используемых в нелинейной технике мышления.

Как небольшой вывод, необходимо отметить следующее. При работе с культурными смыслами реальности, необходимо, в силу особенностей современной культуры, учитывать семиотический и прагматический характер смыслов. Обращение к миру как тексту, позволит учащимся разграничить семантический и прагматический аспекты знака.

3. Внеэрациональные формы опыта и мышление

При формировании содержательной компоненты педагогического знания основным критерием выступает ориентирование на научность. Это естественный процесс, который во многом опирался на феномен научной рациональности, т. к. научная рациональность с XVII до XXI в. выступала в виде образца рациональности вообще [68, с. 10]. Об этом пишет и В. Карр. Он указывает, что сущностью культуры XX в. стала сциентизация, а нормы и стандарты научной рациональности приобрели нормативность для рациональности вообще как таковой. Влияние научно-технического прогресса стало своего рода питательной средой, грунтом, на основе чего вырастает установка того, что научной рациональности уже не нужно «оправдываться» перед стандартами, заложенными философией. А вот дело философии теперь повернулось так, что оправдательную позицию приняла именно она: именно философия и рациональность должны быть определены в соответствии со стандартами рациональности, установленной наукой. [155, с. 190]. На содержательную компоненту образования оказывает, несомненно, активное влияние «научная картина мира». Но сегодня рациональность в образовании перестали связывать исключительно только с научной рациональностью. То, что научная рациональность не является единственным ее типом, указывают работы К. Хьюбера, П. Фейерабенда, В. Поруса, П. Гайдено, И. Касавина, К. Рутманиса, Г. Майнберга, Т. Ойзермана, З. Сокулер и др.

Современное образование – это диалог, в котором реализуются различные смыслы. Смысл соотносит любое явление, любой предмет с человеком. Если нечто лишено смысла, оно

перестает существовать для человека. Смысл – это содержание человеческого бытия, взятое в особой роли: быть посредником в отношениях между человеком с миром и с самим собой. Именно смысл определяет, что мы ищем и что откроем в себе и в мире. Смысл не всегда является предметным: он может выражаться в образе или понятии. Не всегда подлинный смысл адресован разуму, иногда он затрагивает наши чувства и волю. Смысл не всегда осознается человеком, и далеко не всякий смысл может быть выражен рационально: большинство смыслов таится в бессознательных глубинах человеческой души.

Жестко организованному рациональному мышлению всегда противостояло мышление образное, источником которого выступает творческая интуиция. Образ как интуитивное схватывание целого связано с еще неизвестными, не «проговоренными» движениями в глубине подсознательного. Иногда в рациональном усилии невозможно «схватить» то, что удастся во внерациональном. Образное мышление в этом случае оказывается более результативным. И хотя образное мышление всегда обусловлено культурным кодом, что подчеркивает его общее значение, в то же время образ всегда уникален и неповторим. Наличие в современном поле образования школ, нацеленных на формирование образного мышления, немного, хотя никто из педагогов не отрицает позитивного значения такого рода методик. Работа по расширению образной сферы достаточно сложна и требует не только педагогического, но и психологического и философского обоснования. Специалистов, работающих в этом направлении немного. Однако если обратиться к философскому опыту понимания внерационального, можно найти огромный материал, который может стать своего рода стартовой площадкой для усовершенствования опыта педагогической работы.

К тому же, опираясь на работы Дж. Гилфорда, для полноценного и творческого процесса необходимы не только конвергентные качества (логика) мыслительных процессов, но и дивергентный способ обработки материала. Дивергентный тип мышления при обработке информационных потоков с учетом школьных программ чаще всего не развивается, отдаются приоритеты конвергентному типу мышления. Однако направления ассоциативного, интуитивного поиска смыслового решения ин-

формации предполагает многочисленное варьирование решения проблем и, как правило, в результате ученик получает неожиданные решения, разворачивается совершенно новое видения предметов, а их смысловое наполнение при творческом подходе позволяет расширять горизонты познавательного процесса.

Мы также предлагаем обращаться к домодерным идеям, которые характеризуются трансформационным переосмыслением в современном контексте. Умение вести диалог с традицией, с домодерными идеями и формами репрезентации знаний свидетельствует об умении индивида автономно структурировать информацию. А это подчеркивает не только прагматический аспект селекции знаний, но и гуманистический. Обращение к внерациональным формам познания, на наш взгляд, отвечает требованию дискурсивности разума.

Ниже мы остановимся на некоторых моментах, способствующих, на наш взгляд, формированию творческого (дивергентного) типа мышления.

1) Антиномия знания: рациональное – интуитивное.

Вопрос о взаимодействии рационально-логического и интуитивного подходов в процессе обучения – один из интересных и перспективных. Современный преподаватель выстраивает свои занятия, опираясь на научную рациональность, какому бы возрасту не был адресован новый материал. Если же преподавателю удастся обратиться еще и к образному материалу, основанному на внерациональной составляющей, то те же естественные дисциплины во многом выиграют: они раскрывают мир во всей его полноте и многообразии. Сама физика основывается на взаимосвязи рационализма с «внелогическими, интуитивными суждениями и решениями», – замечает Е.Л. Фейнберг [337, с. 269]. Если мир логического будет разворачиваться перед учеником параллельно с образным мышлением, то ученик сможет «увидеть» и «раскрыть» для себя окружающий мир с совершенно новых позиций.

Вопрос о роли образного мышления во многом связан с вопросом о роли воображения и творческой интуиции, которые способствуют формированию знания. Известны рассуждения К.Д. Ушинского об образном мышлении у детей. Он утверждал, что чаще всего наглядно-образное мышление поднимает на бо-

лее качественный уровень теоретическое знание ученика [334]. Эта позиция остается неизменной и в современной педагогике. Умение преподнести учебный материал, совместив при этом образное и рациональное, способствуют формированию воображения, которое способствует усвоению сложного материала. «Именно наглядно-образное мышление позволяет учащемуся понять на качественном уровне и принять за научную истину те представления о физических телах, явлениях и процессах, которые возникают в его воображении по ходу рассмотрения на уроке взаимодействий тел и частиц, самоорганизации термодинамических систем, электромагнитных излучений или ядерных взаимопревращений», – пишет современный учитель физики [374, с. 45].

Проблема значения образного мышления всегда интересовала ученых. Некоторые исследователи полагают, что примитивные образы, которые рождаются у учащегося в детском возрасте, впоследствии являются источником интуиции [433]. То, что воспринимается как «примитивное», «наивное», которое нуждается в преодолении, может представлять собой гораздо более сложный феномен. К. Леви-Стросс сравнивал мышление разных эпох – современной и древней – и показал наличие разных типов осмысления реальности [193]. А Л. Леви-Брюль подчеркивал, что мышление примитивных племен не подчиняется исключительно законам нашей логики. Оно подчинено законам, которые не целиком имеют логическую природу [192]. С позиции современного европейского мышления представители других культур рассматриваются как «примитивные». Конечно, к оценкам таких феноменов необходимо применять только те критерии, которые допустимы в рамках исследуемой культуры, и все же личностные образы как формы репрезентации информации могут нести собой мыслительные конструкты, аналогов которых в реальности человек не встречал.

Вопрос о том, что мышление осуществляется в разных формах, стал открыто обсуждаться в XX веке. Мышление активизируется не только на основе восприятия внешних предметов. Иногда ведущую роль выполняют образы, звуки, с которыми человек «сталкивается» не в обычных ситуациях, не в стандартном режиме жизненных ситуаций. В психологии утвердился термин

«бессловесное мышление», с помощью которого пытаются обосновать и аргументировать работу мышления представителей точных наук, художников, композиторов и т. п. [35].

Образное мышление во многом зависит от интуитивных способностей человека. В данном случае мы говорим о переходе образа через внутреннюю речь в вербальное внешнее оформление. И.В. Блауберг, В.Г. Юдин, описывая представления о целостности познавательного процесса, подчеркивают: «Эти представления — весьма сложные конструкции, включающие как минимум то, что еще не подвергалось рефлексии, наряду с тем, что, пройдя такой критический анализ, стало общепризнанным, а иногда даже утвердилось с “прочностью предрассудка”» [35, с. 24].

В свое время Налимов В.В. обосновал две формы поступления информации в мозг. Они обусловлены рефлексивным и континуальным мышлениями. При рефлексивном мышлении человек получает информацию благодаря словесным формам, думает словами, а иногда преобразует их в образы. Такой способ передачи информации (вербальный) имеет малую информационную емкость, требует активного участия мозговых структур в расшифровке, переделывании, дополнении принятой информации. Такой вид мышления не существует без языка. Незнание языка делает полученную информацию напрасной для создания образа. «При континуальном сознании мышление осуществляется не словами, а образами. Образным мышлением пользуются и люди, и животные. С развитием вербального, логического мышления оно стало для человека основным. Оно позволяет развиваться абстрактному мышлению и дает некоторые преимущества в общении» [291, с. 41]. При рефлексивном восприятии мира усваивается небольшое количество информационного потока. Это связано с тем, что «при вербальном общении человек в состоянии воспринимать только до 500 бит информации в секунду. Буква русского алфавита равна 5 битам, мозг же в состоянии воспринять информацию до 4 миллиардов бит в секунду, но без использования словесных форм» [340, с. 6–7]. Вот почему первый вид поступления информации в мозг требует активного участия мыслительных процедур, непосредственно связанных с языком. А вот вторая форма предоставляет человеку огромный

пласт информации, которая возможна без языкового оформления. Это так называемое образное мышление. Но образность, в конце концов, требует и рационального завершения. Ментальный образ рационализируется, когда к нему подключается внутренняя речь. Только когда мы начинаем говорить о своем образе, выраженном языком, мы тем самым рационализируем его, т. е. завершаем образ и понимаем его. Именно наша речь позволяет сделать нашу мысль более определенной, чем она была до погружения во внутреннюю речь. Необходимо объективирование образа, т. е. его проговаривание. Речь в этом случае выступает как «особое средство придавать реальность выражаемому возможному» [103, с. 99].

Проблема взаимодополняемости рационального и интуитивного в центре внимания философских исследований. Н.Л. Гиндилис рассматривает одну из противоположностей, представленную парой рациональное – интуитивное, и подчеркивает, что она заложена уже Платоном: «ведь чувственное знание несет в себе уже некий интуитивный, сверхчувственный момент, его нельзя схватить рационально, так как он не выстроен логически» [77, с. 60]. И здесь строгие правила доказательства противостоят интуитивной догадке, или озарению. Эта антиномия ведет к различению знания всеобщего и индивидуального, единичного. Он напоминает, что для западного мышления характерен расчленяющий, аналитический подход, можно даже сказать, некоторая односторонность по принципу: либо то, либо другое. Любое явление, представляющее собой нерасчлененную целостность, дробится на отдельные составляющие, часто противостоящие друг другу, каждая из которых становится предметом специального изучения. Но, как известно, крайности сходятся. «Еще Гераклит сформулировал закон энантиодромии – перехода качества, доведенного до крайности в своем выражении, в его противоположность. Таким образом, наступает этап, когда изучаемый феномен должен предстать в виде единства составляющих его противоположностей, но не как первоначальная аморфная целостность, а как целостность интегрированных противоположностей» [77, с. 62].

Впервые об интуитивном знании заговорил Платон в учении об анамнезисе. На примере разговора Сократа с мальчиком-ра-

бом в диалоге «Менон» он попытался показать, что всякое новое знание по существу есть продукт особой формы инобытия, более того — оно символизирует бессмертие души, которая является носителем «вечных истин». В XX в. А. Бергсон интуицию (для него интуиция и инстинкт находятся в когерентном состоянии) и разум рассматривал как единое целое: «...разница между ними только в сложности и в совершенстве, а главное, что каждый из них можно выразить в терминах другого. В действительности они идут рядом, потому что они дополняют друг друга, а они дополняют друг друга потому, что они различны, ибо то, что есть в инстинкте инстинктивно противоположно тому, что есть в интеллекте разумного» [26, с. 152]. Знание в форме интеллекта, по его мнению, отображает реальность односторонне, но и инстинкт также ограничен: «существуют вещи, которые только интеллект способен искать, но которых он сам по себе никогда не найдет. Только инстинкт мог бы найти их, но он никогда не станет их искать» [26, с. 168]. Следовательно, как только разум становится абсолютным, сразу же принижается то знание, которое он дает. Интеллект исходит из «неподвижности» и «ясно представляет себе только неподвижность» [26, с. 173]. Интеллект рассматривает жизнь с возможно большего числа внешних точек зрения, он ставит ее перед собой, но не входит в нее. Наоборот, «интуиция, т. е. инстинкт...ввел бы нас в самые недра жизни» [26, с. 196].

Ж. Делез, характеризуя нелинейное мышление, обращается к творчеству А. Бергсона и подчеркивает необходимость отказа от своего рода иллюзий, которые коренятся в глубине человеческого интеллекта. Борьба с иллюзией основывается на критическом отношении к ней, а за основу такой критической позиции берется критерий интуиции. «Мы стремимся мыслить в терминах большего и меньшего, то есть видеть различия в степени там, где есть различия по природе. Противодействовать такой интеллектуальной тенденции мы можем только привнося в жизнь — и опять же в интеллект — иное стремление, по сути своей критическое.... Производить и активизировать его может только интуиция, поскольку она переоткрывает различия по природе ниже различий в степени и привносит в интеллект критерии, позволяющие последнему проводить различия между

инстинными и ложными проблемами. Бергсон ясно показывает, что интеллект – это способность ставить проблемы вообще (инстинкт же – это, скорее, способность находить решения)» [101, с. 236–237].

У А. Бергсона рациональность и интуиция находятся в тесной взаимозависимости: «Без интеллекта интуиция в форме инстинкта осталась бы прикованной к специально интересующему ее практическому объекту; а он направил бы ее вовне, на движение перемещения» [26, с. 197]. Тем самым он демонстрирует радикальный протест против панлогического «упрощения» мира. Для Бергсона основой жизни выступают не строгие логические рамки, конструкты с пустым значением и не «стерильные» умозаключения, а непосредственный жизненный опыт. В познавательном усилии Бергсон абсолютизирует интуицию, приравнивая ее к философскому методу.

К. Ясперс, анализируя техники мышления, также не оставлял проблему взаимодействия рационального и интуитивного без внимания. Он подчеркивал значение ее смыслового содержания для мышления: «Все техники мышления...есть только формальными, что можно повторять, творить, наследовать. Все то, что в отдельном случае становится новым содержанием (смыслом), что признают за творческое, принадлежит не технике, а во всех случаях интуиции. Техника – это медиум» [383, с. 100].

Интуиция в истории философии понималась по-разному: интеллектуальные интуиции у Платона, «понимание сердцем» Аристотеля, «экстаз» у Плотина. В современных представлениях интуиция предстает как специфическая способность, фантазия, мгновенное восприятие. На интуицию оказывают влияния внешние факторы, в частности воспитание, доминирующие установки в областях знания, определенный род деятельности и т. п. Интуиция предстает как специфический метод познания, который осуществляется в определенных ситуациях, минуя этапы логического рассуждения. Поражает такая форма познания тем, что связывает пути поисков, между которыми отсутствует логическая связь, но реализуется в виде предвосхищения. Хотя предположения о том, что «неверно противопоставлять интуицию логике» [304, с. 36], остается проблемой и современных исследователей.

Интуиция выступает как некая целостность, без которой невозможно творчество. Как правило, она приводит к оригинальным решениям, открытиям. Удивление человека, стремление совершить прорыв в неизвестное приводит к необычному моменту взаимодействия субъекта и объекта – творческому началу. Интуиция предстает как предчувствие и одновременно интеллектуальное открытие. Предчувствие способствует объективированию полученного результата, т. е. его проговариванию во внутренней речи, а потом – во внешней.

Интуитивное можно свести к двум классам явлений. К первому классу относятся эвристические явления в виде творческих процессов, результаты их предстают в виде образов, творческих озарений, научных открытий, решений задач и т. п. Ко второму – неосознанные механизмы, обеспечивающие выполнение привычных поведенческих автоматизмов и стереотипов. Операции, которые лежат в основе этих процессов, первоначально осознанны, но в дальнейшем доводятся до автоматизма и перестают осознаваться. Особый интерес вызывает именно первый класс явлений.

Он реализуется в антиномии «логическое – интуитивное»; она связана как с проблемой структуры знания, так и с вопросом его возникновения. О значении интуиции в их собственном творчестве писали ученые А. Пуанкаре, А. Эйнштейн, философы Я. Беме, П.А. Флоренский, психолог К.Г. Юнг, врач С.П. Боткин. Интересный материал был собран Ж. Адамаром, который провел анализ-опрос среди современных ему знаменитых личностей [403]. В списке оказались Н. Винер, Д. Дуглас, А. Эйнштейн и др. Математики чаще всего сообщали, что в своем мышлении они использовали смутные образы и математические формулы, знаки. Если обратиться к воспоминаниям Г. Биркгофа, то он визуализировал алгебраические знаки [33], а А. Эйнштейн подчеркивал значение зрительных образов в своем мышлении. В «Творческой биографии» А. Эйнштейн уточняет то, как протекает мышление: «Для меня не подлежит сомнению, что наше мышление протекает в основном, минуя символы (слова) и к тому же бессознательно» [375, с. 133]. Он подчеркивал, что слова, как они пишутся или произносятся, по-видимому, не играют какой-либо роли в его механизме мышления. В качестве

элементов мышления выступают более или менее ясные образы и знаки физических реальностей. Эти образы и знаки произвольно порождаются и комбинируются сознанием [375].

О том, что существует некоторая связь между интуитивными элементами мышления и соответствующими логическими понятиям, указывал и А.Н. Соколов [312, с. 26]. Интуиция «проявляется», когда перед субъектом стоит актуальная познавательная задача, решение которой требует не только большого опыта, знаний, но и огромного напряжения духовных сил. Особую трудность представляет поиск новых необходимых средств, приемов объективации. Стал уже классическим примером случай открытия структурной формулы бензола французом А. Кекуле (формула бензола – C_6H_6). Ее построить Кекуле не удавалось долгое время. Было принято атомы углерода соединять между собой только способом открытых цепей. Но Кекуле предложил совершенно новый способ объединения атомов углерода – не линейную схему, а кольцеобразную. В воспоминаниях А. Кекуле о том, как он подошел к этому открытию, подчеркивается присутствие некоего озарения, появление зрительного необычного образа. «Я сидел и писал учебник, но работа не двигалась, мои мысли витали где-то далеко. Я повернул мой стул к огню и задремал. Атомы снова запрыгали перед моими глазами. На этот раз небольшими группами скромно держались на заднем плане. Мой умственный взгляд мог теперь различать длинные ряды, извивающиеся, подобно змеям. Но смотрите! Одна из змей схватила свой собственный хвост и в таком виде, как бы дразня, завертелась перед моими глазами. Как будто вспышка молнии разбудила меня, и на этот раз я провел остаток ночи, разрабатывая следствия из гипотезы» [50, с. 66].

Интуиция и есть реализация того духа, которым принизан язык. Здесь происходит переплетение рационального и внерационального моментов. Без внутренней речи осознание этого факта невозможно. Воображаемые объекты или «объекты в образе», по характеристике Ж.-П. Сартра, «есть нечто ирреальное, которое и присутствует и в то же время недостижаемо само по себе» [302, с. 220]. В образе есть некий внереальный момент, который каким-то образом переплетается с рациональным. Свидетельством рационального выступает, прежде всего, умение

использовать внутреннюю речь и высказать тот ментальный образ, который возникает на основе интуиции. Ж.-П. Сартр отмечает, что «...по ментальному образу нельзя ничего прочесть, можно было бы допустить, что внутренняя речь у этих испытуемых время от времени сопровождается подлинными слуховыми или зрительными образами, предназначение которых состоит в том, чтобы “презентифицировать” тетрадные листы, страницы книги или общий вид слова, фразы и т. д. Но подлинной внутренней речи здесь нет – она разворачивается только в движении» [302, с. 165].

При анализе творческого мышления, выделяют различные этапы реализации интуиции. Например, подготовка, созревание решения, вдохновение, проверка найденного решения [304, с. 37]. В.В. Семенов считает, что в описании этапов интуиции обнаруживается циклический характер, в основе которого лежит «органическая взаимосвязь интуитивного и дискурсивного» [304, с. 37]. Цикличность включает в себя три этапа: первый – понимание как неосознанный вербально (непредставленный в сознании) процесс; второй – вербально-дискурсивное осознание понятого (что происходит далеко не всегда); третий – мгновенное или постепенное превращение осознанного в автоматизм, который начинает действовать неосознанно и также относится к классу явлений интуиции [304, с. 37]. Интуиция тесно связана с пониманием. В рациональной традиции понимание – это универсальная форма освоения действительности, постижение и реконструкция смыслового содержания. Но чаще всего в категории «понимания» улавливается интуитивный оттенок, что получает статус «предварительного понимания», которое задает смысл чего-либо как целого, на что указывал еще М. Полани [267].

Интуиция естественным образом предшествует вербализации мысли. А. Брудный, анализируя процесс понимания, замечает, что «отдельные этапы этого процесса и конечный его итог обладают интроспективной очевидностью, они могут быть осознанны. Но в определенной своей части процесс понимания протекает бессознательно» [41, с. 98]. Можно сделать вывод, что в понимании большую роль выполняет интуиция. Оформление в вербальную форму становится фактом объективирования тех этапов понимания, которые протекают бессознательно.

Задача образования – формирование духовных и мыслительных актов. Есть информационное знание, оно передается из поколения в поколение через учебники, книги, но само образование – это еще и универсум ценностей и идей, которые направлены на формирование личности, цель которой – построение особого микрокосмоса. Поэтому в образовании акцент ставится на обостренном видении и понимании вещей, на организацию внутреннего мира ученика, мира образов и интуиций. Ведь невозможно смысл человеческого существования сводить только к рациональному (логическому) познанию, т. к. становится непонятным, в чем тогда суть человеческого призвания быть сущим, как тогда соразмерять свою жизнь с бытием. Человек призван находиться в бытии и одновременно его творить. Уникальное и неповторимое пространство экзистенции создается через взаимодействие интеллектуальных, телесных и образных, духовных актов. Душа и тело, сердце и разум, принуждение и свобода, чувство и долг – с помощью этих составляющих и создается тот особый мир, который получил название человеческого. Отказ от интуитивного, образного познания в пользу исключительно рационального, способствует проявлению деконструктивного и в самой рациональности.

2) Оппозиция «рациональное – мистическое»: к возможности использования в педагогических практиках. К.Д. Ушинский подчеркивал дуалистический взгляд на понимание природы ученика, в котором сосуществуют два отдельных мира – духовный и материальный. Он подчеркивает, что «в душе человека обнаруживаются два великих убеждения, прямо противоречащие одно другому: убеждение в общей причинности явлений и убеждение в свободе личной воли человека. Одно из этих убеждений служит основанием науки, другое – практической деятельности человека и человечества» [334, с. 245]. Поэтому жизнь не укладывается ни в какую одностороннюю теорию, а воспитатель должен смотреть с той высоты на жизнь, с которой на нее смотрели величайшие ее знатоки: Гомер, Шекспир, Гете. Такой дуализм позволит увидеть то, что было бы желательно видеть. «Вот почему дуалистическое воззрение на человека надо признать единственно возможным и полезным для педагога», – писал К.Д. Ушинский [334, с. 247; 333].

Образование – это воспитание и обучение, предполагающее формирование целостной личности, с новым гуманистическим взглядом на мир. Современная парадигма образования нацелена на гармонизацию материалистического и идеалистического в восприятии мира. Целостный педагогический процесс не может рассматриваться как единство умственного, нравственного, физического и других видов воспитания с точки зрения суммативного сведения в единый процесс частей единого целого. Целостность предполагает сбалансированное развитие всех сфер личности: сознания, чувств и воли [310, с. 207]. Педагогический процесс сегодня не мыслим без обращения к духовному, а гармоническое в личности предполагает и элементы материально-практического, и элементы духовного. Достичь гармонии и целостности возможно при равномерном соотношении духовного и материального. П.Ф. Каптерев, например, так объясняет различие между религиозными уроками законоучителя и обычными уроками по естествознанию: «последний учит частной истине, истине числа, формы, языка, явлений природы; а первый хочет дать нам истину в целом, в ее чистом виде, отдельном от частных форм ее проявления, во всем ее вечном величии, вечной сущности» [152, с. 434]. Необходимо заметить, что мировоззренческий аспект образования по своему смыслу, своему предназначению и общечеловеческой ценности выступает в качестве объекта естественного, органического, взаимосвязанного влияния и Знания, и Веры.

В одном и том же индивидуальном сознании могут сосуществовать две совершенно противоположные структуры мышления. Человек может совершенно неожиданно для себя начать мыслить алогично. Этот момент был подмечен Л. Леви-Брюлем при изучении «первобытного мышления»: в действительности наша умственная деятельность является одновременно рациональной и иррациональной. Пралогический и мистический элементы сосуществуют в ней с логическим [192]. Суть такого мышления в том, что оно не выстраивает цепочки причинно-следственных связей, а также не сопоставляет свои выводы с опытом. Мнение ученых сходятся в том, что наука способствовала перестройке мышления на рациональной основе и одновременно разрушала традиционный тип сознания. Просвеще-

ние заменило народные догматы и традиции индивидуальным разумом. Научный стиль мышления стал оказывать влияние на мышление, и мы стали применять его элементы в самых разнообразных сферах деятельности. Но это и было наиболее уязвимым местом человека, так как большинство проблем, с которыми оперирует сознание человека, не укладываются в формальные, механистические схемы. Именно знания, представленные исторической традицией, не подвергаются ни логическому анализу, ни сомнению. Они действуют автоматически и... укрепляют рациональное мышление. Рациональное знание стало противопоставлять себя вере. Рациональное в смысле научной рациональности. Но ведь из богословской традиции «вырастает» и сама рациональность Нового времени.

В современной цивилизации человек стал нечувствительным к чуду: он утрачивает и способность удивляться, он не задумывается о сохранении миропорядка. Есть техника, наука, с помощью которых можно выявлять некие закономерности, но постигать смысл и сущность бытия не входит в задачи последних. Ученый стремится их описать, измерить, сделать общие выводы для выяснения закономерных связей. Метафизические размышления о том, что собой представляет факт, причина, закон отошли в сторону, так как эти вопросы представляются научно обоснованными и самоочевидными. Но ведь сама же наука (психология) выявила сложные процедуры формирования образов предметов, построение которых связано не только с чувственным характером информации. Необходимо учитывать разного рода допущения, связанные с природой пространства и времени, находящихся в них предметов, связей между ними.

Наука – сфера разума, которая также может постигать и тайны творения. Но научное и религиозное размышления несоизмеримы. По мнению В. Шкоды, отношения между этими типами размышлений исключают конфликт, то есть несовместимость, противоречие, столкновение. Религиозное размышление сложнее научного, так как оно выступает более многомерным: «Оно дополняет научное размышление о мире, вводя Творца и тем самым объясняя происхождение мира» [364, с. 7]. Понимание более точного смысла религиозного познания с необходимостью требует наличие экзистенциального момента, который

реализуется в двух аспектах. Первый связан с невыразимостью вербальными средствами тех истин, с которыми человек сталкивается на пути к Абсолюту. Но если слова находятся, следовательно, без рационального здесь не обойтись – понятия нужны везде. Второй момент – наличие личностного опыта. «Для религиозного мыслителя целое мистично. Для ученого тоже, но сказать об этом он не может, ибо у него нет адекватных средств выражения. Отсюда его обращение к несвойственным языку науки словам с неопределенным смыслом вроде “прозрение”, “наитие”, “результат некоего творческого мгновения” и т. п. Итак, чтобы понять, ученый полагается на язык – общезначимое техническое средство. И ожидает творческого мгновения, от языка никак не зависимого. Того, что религиозный мыслитель называет *откровением*» [364, с. 11].

Новое знание иногда привносит с собой смещение установок от строгой рациональности в сторону интуитивно-образного мышления, необычного для рационального мышления. Что собой представляет интуиция? Это некие энергии, энергии духа. Если мы опираемся на тезис А. фон Гумбольдта о том, что язык реализует в себе дух, то интуиция есть частью этого духа. Преобразование его осуществляется именно во внутренней речи. Христианско-богословская традиция пытается обосновать работу мышления, связав в единый целостный узел эти три составляющие. В произведениях Григория Паламы, Максима Исповедника, П. Флоренского, С. Аверинцева, по сути, эта мысль проходит как доминирующая во всех рассуждениях, начиная от обоснования мистической роли молитвы до идеи Откровения. Представить переход от мистического (внерационального) к реальному (рациональному) возможно, если использовать модель пространства ленты Мебиуса [116].

Иногда возможности человека в познании мира с точки зрения рационального подхода оказываются ограниченными. Современная наука в своих новейших представлениях выходит на такие позиции, которые описываются, например, в исихазме. На такое комплементарное взаимодействие указывает Е. Молодцова. Она не обходит стороной тот факт, что изучение фракталов основывалось в своих первоначальных разработках на интуитивном прозрении, на образном и ассоциативном вос-

приятии. Об этом пишут Х.О. Пайтхен и П.Х. Рихтер в своей книге «Красота фрактала», – указывает она и подчеркивает схожесть образного восприятия мира с традицией исихазма [232, с. 197].

Многие ученые высказывают мысль об ограниченных возможностях человека. В частности математические способности человека ограничены биологической основой человека и не могут содержать и описывать все структуры, существующие в реальном мире [232, с. 198]. Более того, «физику-теоретiku нелегко с этим согласиться, но в эволюционной теории познания неизбежно возникает предположение о том, что математические способности вида “гомо сапиенс” принципиально ограничены, так как имеют биологическую основу и, следовательно, не могут полностью содержать все структуры, существующие в действительности. Иными словами, должны существовать пределы для математического описания природы» [232, с. 198]. Чтобы преодолеть эту ограниченность в точных науках, которую задает сама природа человека, необходимо выйти за пределы, за рамки точных наук. Е.Н. Молодцова утверждает, что буддизм и исихазм способствуют созданию условий для «преобразования человека, когда он вырабатывает в себе возможность приобрести» [232, с. 198] необходимый творческий потенциал. Из этого следует, что познавательные возможности человека в области точных наук ограничены самой человеческой природой, но преодолеть ее ограниченность человек может, например, используя терминологию С.С. Хоружего, при преодолении антропологической границы [353].

Преобразование человека возможно и даже необходимо, считает он. Такой переход расценивается им как приобщение к божественному. Здесь происходит «соединение» со знанием, а не его получение. Но ведь это и есть задача человека – приобщиться к знанию, то есть слиться с ним. Григорий Палама формулирует это так: «Всезнание, которое мы приписываем одному Богу, есть цель, стоящая перед совершенным человеком» [254, с. 250].

Наиболее острый вопрос, возникающий при исследовании формы речевого взаимодействия, сводится к тому, какие структурные единицы формы и содержания речи следует выделить,

чтобы стало возможным анализировать речь как речевое общение. Что является структурной единицей? Психология дает свои ответы, а именно: сопряженные акты партнеров. Философия предлагает свои варианты: Дж. Серль единицей речи стал считать высказывание-действие. Для С.С. Аверинцева такой единицей стало высказывание, направленное на Абсолют.

«Вся брань монаха против демонов состоит в том, чтобы отделить страсти от мыслей, ибо иначе невозможно ему бесстрастно смотреть на вещи» [228, с. 387], – писал Максим Исповедник. В основе аскетической практики, как это видно из слов Исповедника, лежит оппозиции внутреннего мира и внешнего мира, формирующая практику изменения себя, руководство которой берет на себя «умное зрение». Причем духовное преобразование связывается с преодолением некоей лестницы, предполагающей подъем. В учении Григория Паламы перед аскетически настроенным монахом картина бытия расширяется за счет изменения горизонта здешнего бытия. Теперь подключены в самый процесс божественные энергии и элемент случайности, о котором Палама упоминает в «Десятисловии по христианскому законоположению» [253, с. 302].

Внутренние энергии активизируют интеллектуальный, психический и соматический уровни. Осуществляется, если использовать терминологию Э. Гуссерля, интенциональное всматривание в самого себя. Если практикой изменения себя руководит сознание, то «Я» – это не только точка, из которой исходят личные акты, но на нее воздействуют и личные эмоции. Сознание во всех его формах, модусах активного и пассивного участника «Я» осуществляет нозматическую работу. На все новых и новых ступенях чисто феноменологической субъективности осуществляется творение и преобразование предметностей, которые суть то, что является сознанию, как то, что для него значимо. Особой формой, принадлежащей к сущности связной жизни сознания, является синтез всех фактов в единстве опыта. Все виды и формы познающего разума суть формы синтеза, и сознание «не допускает» никаких других способов связи, кроме связи синтеза. Из всего сказанного мы подчеркиваем, что основные задания выведения опыта вовне выполняет процесс интеллектуального всматривания с целью осознания личного опыта.

Здесь уже господствуют рассудочно-волевые моменты, основанием которых будут служить нравственные импульсы. Покаяние конструируется в совершенно новом философском дискурсе – дискурсе энергий, в котором идет мощное раскачивание прежних принципов и стереотипов мышления и поведения. Весь процесс связан с разбалансированием уже устоявшихся структур, и это в немалой степени прямо или косвенно можно связать с синергетической природой.

В какой-то степени человек должен создать экстремальную ситуацию, когда эмоционально и нравственно настроенный, он самостоятельно решается радикально резко изменить мир, и первое, что необходимо сделать – это его разрушить, расшатать всю систему. В каком-то смысле он отказывается от прежней жизни, от прежнего мира в русле энергетической парадигмы. Для процесса развития хаос выступает конструктивным началом [116].

Человек отказывается от прежней жизни, происходит резкий разрыв с прежним миром. Поворот в виде покаяния можно сравнить с точкой бифуркации, которая приводит к новой макроскопической системе и, следовательно, к новой макроструктуре. Вспомним, что Палама, говоря о преображении человека во время молитвы, настаивает на «случайности», которая озаряет светом молящегося. Идет взаимный обмен энергиями: сверху и снизу. В момент встречи – критической точке расшатанной системы – происходит резкий поворот в организации множества энергий человека. Вот как, например, Симеон Новый Богослов объясняет, что есть монах, в чем состоит «делание» его и на какую высоту созерцания он взошел:

«Как бы пламенем охвачен,
возгорясь душою крепко,
я в себя воспринимаю светоносную зарницу:
луч она лиет мне в душу
и творит мой ум...
но, ценой трудов великих,
углубясь в себя, в себе же
обретаю Свет искомый»

[231, с. 170–172].

Момент спонтанности, самодинамичности «оплодотворяет» некоей энергией иного плана, а духовная практика строится на новой активности человека, вызванной этим элементом спонтанности. Сознание как бы поднимается, переходит с одного уровня на другой. Описание подобного перехода, когда озарение способствует началу мышления, мы находим в обсерваторной философии А. Пятигорского. Им введена категория манифестации или «воплощенности»: «...уже сам факт присутствия чего-то в мышлении как конкретного содержания или объекта этого мышления допускает мысль о том, что это “что-то” превратилось из “мыслимого” в конкретный (индивидуальный) объект мышления.... Мыслящий превращается в объект мышления или, говоря иными словами, в факт своего присутствия в мышлении» [278, с. 95–96].

Такое превращение называется манифестацией. Это состояние, в терминах которого можно описать сознание. Для А. Пятигорского вполне необходимым является введение категории «манифестация» в качестве дополнительного к такому понятию как «энергия сознания». Саму энергию сознания он оценивает так: «есть не что иное, как энергия “перехода” сознания от неманифестированного состояния сознания к манифестированному» [278, с. 96]. В качестве историко-философского подхода интересно отметить, что в средневековой индийской философии «энергия» и «манифестация» часто употреблялись как синонимы.

Мистическая православная традиция предоставляет свое видение рефлексии. Она может быть представлена как способ перехода от «неявного» в сознании к явному, но не через работу с предметными содержаниями (явными, смутными, самоочевидными и т. п.), а через выявление субъективных отношений к неявному. Т. е. происходит проблематизация субъективного отношения к неявному и выявление ниш, не заполненных знанием и готовыми схемами действия, рационализированными в мышлении. Возможна еще одна версия рефлексии, а именно через вписывание себя в контексты ситуаций и действий в виде медитаций, практик откровения и т. п.

Принципы гуманистически-религиозного образования человека положены в основания христианской педагогики.

В.В.Зеньковский, испытывавший влияние Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, В.С. Соловьева, развивал темы метафизики человека и христианской гносеологии [140; 141]. Он настаивал на самостоятельности религиозного опыта, а роль учителя видел в роли духовного наставника, пастыря, воспитателя, цель которого «просветить» и «осветить» светом душу ученика. Он предлагал использовать все педагогические идеи и принципы с доминированием христианской антропологии: воспитывать только в условиях свободы и только под знаменем духовности. Под духовностью В.В. Зеньковский как христианский педагог понимал приобщение к Абсолюту, «познание которого возможно только сердцем» [141, с. 480]. И.А. Ильин увидел главный порок человека начала XX века в противоречии между разумом, умом, рассудком, с одной стороны, и чувствами, сердцем, душой, с другой. Человек оказался внутренне «расколотым», стал ощущать себя вещью в ряду вещей. Поэтому все творческие начинания им расцениваются как формальные, материальные, технические, лишённые одухотворения. Он подчеркивал, что «мышление без сердца превращается в машиноподобное мышление, пустое и циничное» [141, с. 481]. И.А. Ильин считал, что любой опыт, а тем более опыт учительства должен возродиться как интуиция.

О созидание личности через приобщение к свободе писал и известный философ С. Гессен, для которого своеобразие личности заключено в духовности [75]. Именно она и задает индивидуальность, обрести которую можно, благодаря работе над сверхличными задачами. Не менее интересны рассуждения В.В. Розанова о значении в образовании духовного начала. Обращение христианской педагогики к нравственному началу в ученике никогда не исключало диалога с традицией, с религией. Всех их объединяла тема любви к ученику, которая является продолжением любви к Высшему началу. В этой связи нельзя не удивиться творчеству В.А. Сухомлинского – учителю планетарного масштаба, который, по сути, строил всю педагогику на любви к ученику и который «не вписался» в существующую реальность своего времени. В. Андрущенко, отдавая дань творчеству А.С. Макаренки и В.А. Сухомлинского, так пишет об этом: «остается таинством не только их гениальное наследие..., но и то, как они могли создать подобное в контексте и наперекор эпохе, в которой жили» [7, с. 6].

Умение индивида автономно добывать и структурировать информацию не снимает проблемы ее достоверности, а вместе с ней и проблемы критической рациональности. Остается проблема различия истины и лжи, добра и зла. В этом случае селекция знаний предполагает ориентирование не только на прагматические аспекты. В ситуации комплементарного подхода к разному виду знаний стимулируется и подчеркивается общечеловеческий характер знания и образования. Умение выстраивать дискурс с использованием различного вида знания является характеристикой образования вообще, а умение вести диалог с традицией свидетельствует не столько о многознании, сколько о широте образовательной составляющей человека. Содержание такого подхода синтезирует Знание и Веру в их гармонии и взаимообогащении.

Таким образом, в образовании и воспитании не исключено комплементарное взаимодействие рационального и интуитивного, рационального и мистического, благодаря чему становится возможным гармоническое развитие того, кто обучается.

4. Методологическая рациональность: характеристика и возможности в современной педагогике

В информационном обществе повседневный опыт, ориентированный на стандарты деятельности, меняется. Автоматизмы человеческого бытия уступают определяющую роль всевозрастающей совокупности оригинальных ориентиров, вырабатываемых человеком в процессах постановки проблем и решения конкретных жизненных задач. К тому же в таких случаях человек сталкивается с необходимостью использовать различного рода знания, да еще и в разных позициях. На такую комбинацию знания и направлена человеческая мысль, предполагая множественность ответов и решений как реализацию момента мыслительной ситуации «здесь и сейчас». Идея гетерогенности разума способствует работе по схеме «использование разного знания». В рассуждениях мы ориентируемся на проект Н. Лумана педагогического автопоэзиса как самопродуцирования системы образования и воспитания. Такая направленность системы по своему содержанию совпадает с «понятием “творческо-

го разума” немецкой классической педагогики» [183, с. 152]. Н. Луман переносит разум в плоскость внутренней эпистемологической ситуации педагогической рефлексии. В новой педагогической теории он ставит акценты не на формировании стабильных умений, не на жизненной компетентности в общем, а на динамической адаптации индивида относительно изменяющихся условий своего бытия.

По мнению Н. Лумана, разум современного образования представлен как гетерогенный разум, трансверсальный [412, с. 198]. Гетерогенный разум предполагает использование различных видов знаний, соединение в виде синтезов разных типов и разновидностей рациональности. По его мнению, деонтологизация педагогики должна способствовать усилению в ней интегративных процессов, чтобы конституировать сферу интердисциплинарного знания, чему способствует ее автопозис. В системной теории под принятием решения понимается селекция имеющегося материала для построения теории. И задание педагогики заключается не в увеличении объема информации, а в качестве показателей ее трансформаций.

На наш взгляд, соединение разного рода знаний происходит по следующей схеме. Человек выступает как искатель, который задается вопросом, как устроен объект с точки зрения определенного профессионального представления, какова позиция педагога, что заставляет его представлять объект именно так, а не иначе. Осуществляется работа по схеме «использование разных смысловых содержаний». Это способствует разворачиванию различных представлений об объекте, которые необходимо рассматривать не по очередности, а в комплексе. Осуществление новых схем деятельности становится уделом не только педагогов, но и всех членов социума. Действия и поступки человека, его мышление утрачивают черты естественности стереотипных актов. Деятельность в современном мире напоминает импровизационные акты.

Рефлексия процесса деятельности по обучению и воспитанию становится основной чертой не только образования, но и отраслю общественного производства. В современном обществе информация начинает выполнять существенную роль, что вынуждает человека пересматривать свою деятельность и са-

моорганизовывать ее во всех сферах жизни (от производства до личной жизни). В такой ситуации весь информационный материал, который служит основой для принятия решений и совершенствования деятельности человека на основе мониторинга способности приложения знаний на практике, должен быть соответствующим образом организован. В информационном обществе любая деятельность «подпитывается» теоретическими моделями: жизнь невозможно представить без теоретического знания, которое служит предпосылкой нашего действия. Современная социокультурная ситуация способствует рождению нового типа рациональности, который определяет стратегию педагогического разума как методологического, нацеленного на анализ оснований знания, их надежности и методологических предпосылок.

Начиная с рассуждений Р. Декарта о самосознании и методе, методологических установок Ф. Бэкона и Дж. Локка, методология стала обязательным компонентом стратегий и тактик образования. В современном обществе само действие рационализируется, акцент переносится на действенную позицию, на процесс принятия решения. На наш взгляд, методологическая рациональность отвечает этим требованиям, т. е. включает ориентирование на действие.

Обращение к методологической рациональности в педагогике свидетельствует о возрастающей роли критической рациональности, которая подвергает критическому анализу любой фрагмент сферы образования. Возникает необходимость формирования специальных механизмов самоконтроля в ходе осуществления педагогических практик.

Необходимо отметить, что сегодня в образовании сложились следующие стереотипы. Лапласовский детерминизм, утвердившийся в европейском варианте развития науки, нашел свое выражение и в системе образования. Построение содержательной предметной компоненты учебных дисциплин ориентировалось именно на стандарты развития европейской науки. В них доминирует каузальный подход (исторический, генетический), когда причины рассматриваются в прошлом, при этом доминирует вопрос «Почему?». Второй стереотип связан с распространением представления о научно-техническом прогрессе как

естественном механизме развития человечества. Это привело к допустимости обособления научной истины от нравственности, разрушилась модель разума, предложенная античными мыслителями, в которой онтологические и гносеологические аспекты были слиты в единое целое, а нравственные аспекты имели доминирующее значение. Следующий стереотип связан с тем, что научная рациональность как доминирующий принцип построения педагогического знания способствовала господству классической рациональности монологического образца с доминированием естественнонаучных дисциплин. Это привело к разобщенности циклов гуманитарного и естественнонаучного направления. Задача современного образования – поиск путей гармонического соединения этих направлений, поиск методов и средств, способствующих активизации междисциплинарных связей.

Есть еще один немаловажный момент: существенной особенностью современного образования является то, что при формировании социальных отношений господствующее положение заняла позиция индивидуализма. Такой стереотип не мог не отразиться на отношении к ученику. Ученик оказался лишенным определенных онтологических корней, стал характеризоваться «бессубъектностью». Особенно остро «бессубъектность» стала проявляться в парадигме, ориентированной на монологический разум, что привело к перегибам в образовательных процессах, приведших к так называемому кризисному положению. Индивидуализм в таком его виде, какой предлагает монологический разум, не может быть основой для формирования членов будущего общества, ведь основы регуляции отношений в нем закладываются образованием.

На наш взгляд, смягчению этих стереотипов способствует методологическая рациональность, характеристиками которой являются телеологический аспект, структурно-знаниевый и регуляционно-коммуникативный. Ориентируясь на этот тип рациональности, педагог доминирующее значение отводит телеологическому аспекту, а не каузальному. Если каузальность предлагала поиск причин явлений искать в прошлом, то с опорой на методологический тип рациональности их следует искать в «будущем»: телеологический аспект ориентирован

на целеустремленность субъекта, способного осознавать свои цели, способы и средства достижения этих целей, свои возможности и ограничения. Преподаватель, ориентируясь на телеологический подход, в основу своей деятельности как наивысшей цели, ставит заботливое отношение к ученику. Структурно-знаниевый аспект нацелен на формирование такого учащегося, который стремится приложить свои знания как действующий субъект. Эффективность педагогической работы в этом аспекте предполагает поиск новых форм работы, методов обновления содержания образования. Эксперты обеспечивают систематическое описание деятельности специалиста, устанавливают ее цель, разрабатывают функции, структуры деятельности и т. п. Регуляционно-коммуникативный аспект нацелен на воспитательный процесс и предполагает формирование таких качеств у подрастающей молодежи, которые способствуют становлению гуманистически ориентированного общества.

В основе методологической рациональности лежат интеграционные процессы, необходимость которых актуализируется в современном обществе [162]. Схематично их можно структурировать по трем направлениям. Первое связано с философской интеграцией, предполагающей ориентированность педагогики на целостное осмысление теоретического и практического материала, на концептуальные положения философии образования, в первую очередь, на концептуальную модель трансформаций рациональности в образовании. В конечном результате предполагается обобщенная рефлексия над рефлексией каждой теоретической и практической школы, метода и т. п. Методологический тип рациональности свидетельствует о возрастании саморефлексивности педагогического мышления. Это выражается в том, что структура теоретического знания усложняется не только за счет увеличения количества знания, но и за счет интенсивного развития в самой структуре теоретического знания, рефлексии над логическими структурами и познавательными смыслами понятий, концептуальных систем и конструкций, которые отображают объективную реальность и формируются в пространстве образования.

Второе направление связано с экспансионистской интеграцией, реализация которой направлена на потенциал каждой

дисциплины, каждой содержательной компоненты. Эта интеграция предполагает синтез всего знания с учетом тех особенностей, которые присущи каждой дисциплине.

Третье направление нацелено на информационную интеграцию. Оно направлено на овладение знаниями в сочетании с технологическими умениями. С помощью определенных технологий создаются понятия «навигационного» характера, позволяющие переходить из одного пространства дисциплинарного знания в другое.

Методологическая рациональность имеет два значения – широкое и узкое. В широком значении, методология наполнена различного вида знаниями и предполагает соединение в единый мысленный комплекс не только анализ, но и критику даже нормирования, если это положительно сказывается на исследовании и познании. Ведь нормирование не всегда оказывается целесообразным, что предполагает отказ от него в пользу использования нестандартных подходов (ориентирование по ситуации). Методология стремится соединить знания о мышлении и деятельности со знаниями о конкретных объектах этого мышления и деятельности. В саму деятельность как бы вклинивается, «вставляется» объект интенционального мышления или вид определенной деятельности. Объект в таком случае предстает в виде гетерархического объекта, возможно даже как мультиплицированный объект. Традиционное осмысление такого рода объектов, обращение только к научной рациональности оказывается не достаточным. Методологическая рациональность нацелена на репрезентацию разных типов рациональности и выбора соответствующих типов, необходимых для определенных практик.

В узком значении она предполагает умение вырабатывать, конструировать абстракции, которые выступают средствами организации связей как внутри отдельных дисциплин, так и между ними.

Как эта схема работает на практике, покажем на небольшом фрагменте дидактического характера. Каждая из наук использует свой формализованный комплекс символов и знаковых систем, причем каждая из них имеет свою семантику, синтаксис и прагматику, что дает нам возможность представить весь

комплекс дисциплин как знаковый текст. Пространство содержания педагогической дисциплины со стороны преподавателя рассматривается как текст, но с позиции учащегося весь учебный комплекс дисциплин рассматривается как гипертекст, характеристиками которого являются открытость, изобилие естественных знаковых систем, возможность выделения инвариантов, в основе которых законы различных наук и т. п. Если описывать структуру мышления, то она представлена такими интеллектуальными процессами, как чистое мышление, понимание, рефлексия и само действие, представленное опять-таки теоретической мыслью. Весь процесс мышления пронизан «цементирующим веществом» – рефлексией над собственным знанием, где разворачивается монолог с самим собой о действенном применении всего арсенала знаний. Другими словами, логико-семантические средства усвершенствуются прагматической стороной, позволяющей лучше понять логико-семантическую характеристику понятия. Проблема расширения сферы рациональности за счет практического, прагматического разума, на чем настаивал в свое время Л. Витгенштейн, должна найти свое продолжение в философии образования.

Обучение будет происходить успешно в том случае, если будут созданы определенные средства, способствующие развитию практических навыков ориентирования в усвоенном комплексе знаний на уровне учебного плана. Отсюда методологическая рациональность в узком значении представляет собой процесс создания технологий, которые будут способствовать выработкам этих навыков. В третьем разделе мы отметили тот факт, что при преобразовании частных наук в учебные дисциплины чаще всего особенности каждой из них передаются по умолчанию. Например, математика расценивается как язык всех естественнонаучных дисциплин. Но в физике математика одновременно считается и инструментом познания, а языком физики выступает установление на основе сведений о мире смысла параметров решений математических уравнений, найденных в системе тех или иных ограничений. Это не поясняется в учебных дисциплинах, а берется на веру, как абсолютное утверждение. Оптимальные действия могут быть найдены только в системе правильно сформулированных ограничений. Эти ограничения

должны быть поданы учащимся в виде понятий, абстракций, с помощью которых учащийся сможет ориентироваться в потоке дисциплинарного знания.

Вплетение рефлексии в ткань педагогической рациональности обусловлено внутренними потребностями понимания роли и статуса смысла того или иного понятия в гипертексте знаний, где с каждым днем возрастает информационная насыщенность. Усиление роли рефлексии в современном образовании свидетельствует о традиции рационализации педагогического знания, а обращение к ней в разных позициях свидетельствуют о ее трансформации.

Методологическая рациональность ставит задачу сформулировать решение любой проблемы на языке понятий, поэтому суть деятельности методологической рациональности – поиск соответствующих ограничений-понятий. Именно они и будут выступать в виде интеллектуальных технологий «навигационного» характера в образовании. Научная рациональность как доминирующий принцип построения педагогического знания привела к господству классической рациональности монологического образца с доминированием естественнонаучных дисциплин. Это привело к разобщенности циклов гуманитарного и естественнонаучного направления. Использование же технологий «навигационного» характера будет способствовать углублению междисциплинарных связей, что отвечает современной направленности образования. Обращение к таким технологическим средствам на практике позволит подрастающему поколению ориентироваться в потоке информации не только во время учения, но и на протяжении всей своей жизни. В конце XX в. Г.П. Щедровицкий указывал, что автономные миры необходимо вывести из состояния «разделенности» и объединить в «едином процессе мышления знания самого разного типа – естественнонаучные, исторические, конструктивно-технические, логические и эпистемологические и т. п.» [371, с. 389].

Особенностью методологической рациональности, ее организующим принципом является рефлексия. Как было показано выше, все чаще понятие «рефлексия» используется для описания и характеристики трансформационных процессов, происходящих в обществе. Э. Гидденс, анализируя информационное

общество, обращает внимание на организованность мира, которая не может сравниться по степени и сложности с предшествующими этапами. Социальные изменения, сдвиги в обществе, рост и значение теоретического знания свидетельствуют о наличии исходных предпосылок, представляющих собой первоначальный импульс для вступления теоретического знания в тот этап развития, который характеризуется усиленной рефлексией [400]. «При этом интенсивность процесса обоснования и оценки (точнее, быть может, переоценки) оснований и концептуального содержания теории обычно нарастает пропорционально доле, так сказать, уже “отрефлексированного” знания» [19, с. 123]. Э. Гидденс подчеркивает значение рефлексивности, на основе которой люди создают и материальные, и социальные условия жизни [400], а современному миру он присваивает статус «мира умных людей» [400, с. 7].

Сущность рефлексии как ведущего принципа методологического типа рациональности сводится к активному взаимодействию не только знаний, но и людей. В конце XX в. рефлексия становится предметом философско-методологических исследований. Она кладется в основу различных концепций, с ее помощью обосновывают специфику методологии как исследования средств и техники работы, как способа организации методологического мышления и деятельности [367, с. 418]. Представители психологии, социологии, экономики выстраивают свои размышления, опираясь на рефлексию. Педагогика также, на наш взгляд, должна использовать это средство в своих концепциях, поскольку с ее помощью достигается освоение мира культуры и продуктивных способностей человека. Теоретический анализ мышления возможен только в том случае, если мышление определено в реальных предметных формах, вынесено вовне и может относиться к самому себе опосредованно.

Но рефлексия необходима и в процессах воспитательного характера. Рефлексию можно рассматривать как «понятие философского дискурса, характеризующее форму теоретической деятельности, которая направлена на осмысление своих собственных действий, культуры и ее оснований... Рефлексия в конечном итоге есть осознание практики, мира культуры и ее модусов – науки, искусства, религии и самой философии» [244,

с. 445]. Если она нацелена на осознание мира культуры, тогда обращение к внерациональным, традиционным формам познания могут «внести» свой вклад в процессы воспитательного характера. В этом случае умение найти диалог с различными формами познания становится одним из элементов не автономного процесса приобщения к лучшим достижениям мировой культуры, а характеристикой современного воспитательного процесса.

Рефлексия приобретает статус неотъемлемого структурного элемента не только современного стиля мышления, она способствует формированию особой структуры самосознания педагогического знания как деятельности по получению нового знания. Она также становится средством своеобразного витка «обратной связи», так как теоретическое знание придает все большее значение задаче критического осмысления, критической переоценке оснований этого знания, связи его с практической деятельностью.

Выход на рефлексию определен тенденциями развития современного общества, настоятельной необходимостью осмысления характера взаимодействия всех звеньев целостной системы «человек – общество – образование – производство – природа». Ее активизация определена широтой контекста, который выдержан не только в русле индивидуализма и приоритета научной рациональности, но, прежде всего, обращением к гетерогенному педагогическому разуму и повышенному вниманию к самому знанию.

Существенным замечанием может стать то, что изменения в обществе не всегда мгновенно могут найти свою реализацию в системе образования. Современное общество характеризуется изменениями, которые происходят в максимально ускоренном режиме. А сфера образования представляет собой достаточно консервативную и малоподвижную систему. Ориентирование на значимость теоретического знания и рефлексия выдвигает соответствующие требования к образованию, а именно – к смене методик, к изменению содержания дисциплин, к выбору определенных смыслов преподавания и т. п. составляющих дидактического характера, в конце концов, к сознательному прерыванию определенных стратегий и выхода на новые линии развития. С одной стороны, изменения в образовании должны были бы

даже опережать изменения в общественных структурах. С другой стороны, сама по себе сфера образования всегда характеризовалась как малоподвижная, не реагирующая достаточно быстро на те изменения, которые выдвигала перед ней жизнь. Однако в то же время образование расценивается как ведущая область социальной жизни, которая и задает вектор развития всего социума в целом. Парадоксальная ситуация опережения и одновременного отставания в данном случае и свидетельствует о сложности всех процессов, имеющих место в образовании.

• • •

• ГЛАВА 6 •
РОЛЕВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ
СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА
РАЦИОНАЛЬНОСТИ

Философия образования является подразделом академической философии. По Аристотелю, образование нельзя рассматривать изолированно от философии. Любые теоретические исследования должны основываться на практической основе, а образование – на практическом рассуждении (*phronesis*). Опытные профессионалы в ходе практики сталкиваются с необходимостью получить ответы на вопросы, решение которых требует способности перейти через пределы существующих практических знаний, чтобы поставить под вопрос собственное понимание практики.

Устранение из практики теоретического обсуждения целей образования диктуется парадоксальностью ситуации: «образование сейчас истолковывается как вид *poisis*'а, управляемого *techné*, как деятельность, направленная на достижение внешне продиктованных результатов и задач» [155, с. 191]. В такого рода культурах, где господствует практика институциональной результативности, можно предположить, что проблемы образования будут сводиться только к техническим вопросам, а сфера моральных норм ограничится сферой частной жизни.

Реализация динамической концепции рациональности показывает принципиальную незавершенность профессионализации педагога, нацеливает на открытость его ролевых горизонтов. Она способствует осознанию социальной ответственности в противоположность эгоистичности, подчеркивает значение партнерства с другими людьми в противоположность конфликтности с ними. Современная культура – это культура диалога, в

котором реализуются различные смыслы. Мир образования не возможен без учета полифонического мышления, без диалога, без столкновения разных логик: это может быть диалог стилей мышления, образовательных стратегий, педагогических методик и т. п. Достижение гармонии разума и сердца обучаемого – вот та высшая точка и центральный момент всего процесса обучения, к которому стремится каждый педагог.

Идеология сциентизма формирует особое отношение к целевой причине в образовании, которая свелась «на нет». Как ответ на такую ситуацию, в начале XX в. В. Дильтей предложил структурировать гуманитарные науки ценностными категориями. По его мнению, «жизнь в своем многообразии постигается с помощью категорий, которые чужды познанию природы» [106, с. 132], а М. Шелер дал развернутый анализ ценностных категорий, при этом «критикуя рационализм и формализм в понимании ценностного бытия человека» [360 с. 287]. Необходимо отметить, что смыслы, с помощью которых ученик идентифицирует окружающий мир, задаются и логическими, и ценностными категориями. Логико-понятийное рациональное мышление и ценностно-гуманитарное мышление фундируются индивидуальными логическими операциями, они организованы языковым инструментарием на основе наличия логических и ценностных категорий, что находит реализацию в формальном и содержательном уровнях рациональности. Человеку необходимо иметь в своем багаже базисные, устойчивые категории для самоидентификации, которые и предлагает философия образования.

Категориальный словарь философии образования должен быть расширен. Говоря об основных характеристиках категорий, необходимо заметить, что они сочетают в себе ценностные и экзистенциальные аспекты, однако при этом их содержание является исключительно рационально мыслимым. Словарь философии образования необходимо пополнить следующими категориями: «незнание», «рефлексивность», «непредсказуемость», «риск», «парадокс», «событие», «выбор», «действие», «решение», «забота», «дар», «свобода», «компетентность», «креативность», «фасилитация», «призвание», «хороший учитель». Именно потому, что эти категории синтезируют в себе элементы ценностного, логического и даже экзистенциального характера,

понятийная и гуманитарная разновидности познания являются не враждебными друг другу, а взаимодополняющими коррелятами нашей познавательной деятельности.

1. Кордоцентрическая традиция:

«сердце отдаю детям», или о смысле дара Учителя

В XX в. происходит решающий сдвиг в бытии и мышлении человека, связанный с расширением пространства человеческого общения и формированием в его границах совершенно новых смысловых значений. Еще более впечатляет в этом отношении XXI в. В какой-то момент приходит осознание того, что мышление и все интеллектуальные процессы нельзя рассматривать как совершенно независимые от процессов коммуникации. Г.П. Щедровицкий обращает внимание на то, что мышление никогда в исследованиях не связывалось с коммуникацией. «Интеллектуальные процессы рассматривались как автономные и совершенно независимые от процессов коммуникации; почти все, занимавшиеся этими проблемами, говорили, что интеллект проявляется или выражается в коммуникации, но не было почти никого, кто рискнул бы сказать, что интеллект создается коммуникацией (хотя сейчас такое утверждение кажется уже естественным и чуть ли не само собой разумеющимся)» [368, с. 172].

Одним из первых, кто обратился к потенциалу феномена коммуникации, был А.С. Макаренко. Недаром его «Педагогическая поэма» стала расцениваться как педагогический манифест совершенно нового типа воспитания. В центре его метода находилась проблема управление коллективом и сам коллектив, с помощью которого создавались условия для развития личности [219; 218; 303]. Известно, что Н.К. Крупская выступала против позиции А.С. Макаренко и всячески пыталась «воздействовать» на его методы. Однако практическое действие и коммуникация, на что ориентировался А.С. Макаренко, давали свои позитивные результаты. Обращение к общению и, следовательно, к диалогу в образовании показывало, что мир ученика и учителя оказались вплетенными друг в друга, каждый прямо

или косвенно «входит» в иной мир-бытие, где совершается де-терминация сознаний.

Педагогическую рациональность невозможно анализировать без обращения к диалогической рациональности. Диалог служит началом, точкой, событием, который поднимает его участников на качественно новый этический уровень и задает совершенно новый тип рационального понимания мира – этического. Диалог может выступать в качестве демиурга восхождения: он вызывает к жизни то, что было уже готово к подъему вверх, но нужен был энергетический толчок, энергия внешнего и внутреннего настроя. На каждом миге-ступени события диалога складывается ситуация нарушения тождества с «Другим». «Другим» в этом случае выступает либо учитель, либо ученик. Процесс изменения и становления происходит в споре, страсти, страхе, дружбе, любви, и каждый этап, каждый акт знаменует собой напряженный процесс изменения участников разговора (диапазон – от радости до трагедийных развязок). Связь с чужим сознанием в диалоге совершается в рамках и этического, и рационального: «иное» подлежит рациональному освоению, пониманию, принятию как «*иное*», не имеющее аналога с уже знакомым, известным, как правомерное само по себе.

Именно рациональностью определяются способы исполнения и знания, и воления. «Я» благонамерен к «Другому», хочу и желаю ему блага, признавая его уникальность и признавая его как единственную ценность в своем роде, признаю в нем личность. В общении раскрываются специфические формы межчеловеческого познания и понимания, в которых мы обнаруживаем формы и способы познания. Складывается особый тип рациональности – диалогический, благодаря которому создаются условия допускать «Другого» в себя.

Поле образования не мыслится без презумпции слышания, а не видения (по М.М. Бахтину), без проговаривания слов «Я – Ты» сквозь толщу Оно-обращенности (по М. Буберу), без специфической включенности позиции третьего (по Э. Левинасу). Человек своими действиями творит и конструирует мир: «Я» становится силой, творящей мир. «Человеческое» раскрывается в результате самоумаления своего «Я», и чаще всего это возможно в ситуации диалога, внутреннее пространство которо-

го есть открытость, где человек может укрощать свои страсти. Диалог предполагает общение свободных людей, он создает условия для предварительного отказа от знания истины только в «режиме незнания». Мышление, представленное одним языком, культурой соприкасается с мышлением иной логики, языка, истории. М. Хайдеггер утверждал, что выстраивание пространства бытия возможно благодаря языку, который одновременно и дом бытия, и голос непотаенного мира. М. Мамардашвили же настаивал, что человек проявляет духовность как бытие, и мир предстает как «сознание вслух». Здесь дух и разум нераздельны, они слились в едином потоке рациональности и этики.

Во время диалога активизируются такие экзистенциально-коммуникативные категории, как «различие», «встреча», «событие», «одиночество», «беседа», «молчание», «след», «любовь», «сопричастность», «тайна», «погружение», «принятие», «симпатия», «расставание», «добрый учитель». Например, «различие» способствует бережному отношению к миру, «встреча» дает нам шанс для приближения, либо отдаления от «Другого», а вот «молчание» можно расценить как тишину-паузу, в которую необходимо вслушаться.

Сегодня вопрос о роли учителя в образовательном пространстве особенно актуален. Для осознания той глубины, которую каждый чувствует при слове «Учитель», необходим анализ роли учителя средствами философии образования. Общая идея данной работы связана с трансформационными процессами, репрезентированными рациональностью. Но она же подводит нас и к мысли о том, что проблема роли учителя также предполагает открытость к дальнейшим изменениями в ролевых стратегиях учительства. Предлагается в рамках данной работы характеризовать роль в режиме методологической рациональности, представленной тремя ее аспектами. Вторым моментом, к которому мы обращаемся, возможность использования в комплементарном режиме обращение к иным формам рациональности для объяснения роли учителя, что и предполагает методологический тип рациональности.

Если мы говорим о роли учителя, то невозможно ее уяснение без обращения к этике, погруженной в коммуникативное пространство языка. П. Рикер об этом сказал так: «Чтобы голос

Другого был опосредован в Том самом, необходимо чтобы язык раскрыл свои коммуникативные ресурсы» [286, с. 404]. Если учитель раскрыт на взаимное общение, то в нем должна отсутствовать дистанция между обособленным «Я» и «Тем», кого он обучает. Действия учителя имеют определенный онтологический статус и характер. По статусу – это событие-действие, событие-встреча, которое «приравняется или тождественно субстанции и называется первичной сущностью» [286, с. 103]. Этика перекликается с понятием коммуникативных действий, поэтому П. Рикер со ссылкой на Д. Девидсона напоминает, что любое действие совершается с определенной интенциональностью, интенцией – внутренней направленностью сознания на объект и его содержание. П. Рикер, исследуя отношения между интенцией и действием, приходит к выводу: описывать действие как такое, которое кто-то должен сделать и как кто-то должен представить – это и значит совершить экспликацию в форме рациональности [286, с. 94].

Интенции задают ритм отношений между учителем и учеником, в основе которых лежит эталон «этического качества». Эту категорию ввел А. Макинтайр, беря ее за основу в отношениях между учителем и учеником. Опираясь на нее, можно оценить не только деятельность учителя, врача, архитектора, но и присвоить им статус «хорошего учителя», «хорошего врача» и т. д. [286, с. 211]. П. Рикер подчеркивал, что «унифицирующий принцип практики – профессия, игра, искусство – не опирается только на логические отношения координации, а именно на субординации или оформление, ни даже на роль конститутивных правил в смысле теории игр и теорий действий и дискурсов, о чьей этической нейтральности необходимо напомнить. Именно определяющее измерение, которое вносится понятием конститутивного правила, раскрывает пространство содержания, в котором могут разыгрываться суждения оценочного и потом – нормативного характера, связанные с предписаниями делать добро. Собственно этическое качество этих предписаний обеспечивается тем, что А. Макинтайр называет “эталонами качества” (standards of excellence), которые позволяют считать хорошим врача, архитектора, художника, шахматиста. Эти эталоны качества являются правилами сравнения, которые приложимы к раз-

ным завершениям относительно идеалов совершенства, общими для определенной группы исполнителей и интериоризированных мастерами и учителями практики того вида, который рассматривается» [286, с. 211]. Нам необходимо найти эти идеалы совершенства, эталоны качества, которые дадут нам возможность характеризовать учителя как «хорошего учителя».

Решая данную проблему, мы обратились к философии П. Рикера. Именно он пытался найти ответы, связанные с проблемами идентичности человека, с проблемами его становления. П. Рикер предлагал новую философию человека и не случайно, что именно он обосновывал тему «хорошего учителя», т. к. его философия – это практическая философия, направленная против экзальтации декартовского «Я» в пользу диалогических отношений.

В деятельности учителя решающим становится соединение таких феноменов, как самоуважение и забота, которые не мыслятся одно без другого. Из самоуважения разворачивается диалогическое измерение учителя самого себя. Акцент ставится на «уважении к самому себе». В этом обороте говорить «сам» – не то же самое, что говорить «Я». С помощью местоимения «сам» провозглашается то, что учитель может быть достойным уважения соответственно его способностям. Теперь о заботе, которая является фундаментальной характеристикой учителя. Причем не та забота, которая тождественна обязанности, а забота, которая приравнивается к дару. П. Рикер проводит параллель между понятиями «прощение» и «дар». «Дар выступает против рыночного обмена, в котором дар рассматривается как возможность получить что-то взамен... Это означает давать, не ожидая ответа. Возможно, это слишком аскетическое восприятие дара. Но необходимо видеть его мистический смысл, знать, что таким образом обмен совершается на глубинном уровне» [285, с. 334].

Такой «глубинный уровень» связывается с ситуацией события. А. Уайтхед, объясняя ситуацию события, делает следующее уточнение. Он настаивает на том, что принципы становления объективной действительности невозможны без реформированного субъективистского принципа – «принципа индивидуальности» [332, с. 685], тем самым объясняя процесс становления как становление субъективного единства, вбирающего в себя

объективную данность. Эта данность «стягивается в единстве опыта». Проблему данности рассматривали Э. Гуссерль, который утверждал эквивалентность данности и феномена, М. Хайдеггер, связывая ее с бытием, а затем Ж.-Л. Марион, который отталкивался в своих размышлениях от полемики с Ж. Деррида по вопросу относительно феномена дара [111].

Ж.-Л. Марион приходит к такому выводу. Данность, то есть способность являться, есть глубинное свойство всех феноменов [417]. С ее помощью «феноменологически возможно описывать не только объекты, как это делал Кант и отчасти Гуссерль, и не только бытие, как это было у Хайдеггера, но также и открытые поздними феноменологами – Левинасом, Рикером, Гадамером, Деррида – такие феномены, как этика другого, историческое событие, нарратив, difference и т. п., о которых трудно сказать, что они являются объектами, равно как сказать, что они “есть” вообще» [423, с. 57]. Следовательно, в даре как в данности реализуются и этические, и онтологические характеристики, а категории «дар», «забота» имеют особый ритм существования, т. к. могут быть причислены как к онтологическому, так и к этическому ряду категорий. Поэтому в диалоге принцип индивидуальности реформируется: реализуется вертикальный ритм онтологического характера в отношениях между Учителем и учеником. Основанием для онтологического характера отношений выступает дар учителя, соединяющий в себе и онтологическое, и этическое измерение.

Образование стремится к двум противоположным целям: с одной стороны, сформировать в ученике личность, отвечающую определенному образцу, а с другой, – раскрыть индивидуальность человека, сохранить уникальность его личности. И эти два процесса репрезентируются диалогической рациональностью, которая «идет» от сердца. «Сердце отдаю детям» [320, с. 306], – так может сказать тот, кто дарит свою жизнь ученикам как такую данность, которая становится универсальной для учителя вообще. «Надо создать такое общение воспитателя и воспитанников, чтобы каждое слово, обращенное к юному разуму и сердцу, пробуждало внутренние духовные силы, вызвало внутреннюю работу ума и сердца, направленную на самопознание и самосовершенствование» [321, с. 697], – писал В.А. Сухомлинский.

2. Рациональность в тематическом поле духовности и роль педагога в нем

По мнению М. Шелера, человек способен усваивать три вида знаний: знание ради господства или достижения, сущностное, или образовательное, и метафизическое, или знание ради спасения [363]. Каждый вид знания служит для преобразования сущего, которое может быть представлено либо вещью, либо самим человеком, либо Абсолютом. Образовательное знание, таким образом, занимает промежуточное положение между знаниями о горнем и дольном. Оно представляет собой достижение, накопление, которое отличает человека от животного рода, и в то же время от человека в историко-культурном аспекте. А т. к. образовательное знание оформляется человеком и предназначено для него же, то с необходимостью выступает предметом философского анализа.

Что выступает механизмом, с помощью которого человек становится образованным? И как он становится таковым? Ответы на эти вопросы требуют рассматривать образование как сосредоточенного в одном представителе человеческого рода, так и в человеческой истории. Отсюда следует, что образование необходимо рассматривать как погруженное в пространство бытия человека и всего человечества. Оно выступает как онтологическая бытийственная категория, а микромир человека невозможно рассматривать без его включения в макромир: они взаимообусловлены и дополняют друг друга.

Главный предмет философии образования – формирование целостной социально-духовной личности – пересекается с главным предметом философии – человеком. Если М. Шелер рассматривал знание с трех позиций, в которых, по сути, речь идет об основных формах бытия, то их соразмерность определяется образовательным уровнем человека, его мышлением, сущностным настроем принимать мир именно таким, каким его закладывает образование. Но, помимо такой действенной силы как разум, Шелер отмечает наличие в человеке еще и духа как реализацию определенного порыва в виде самообразования. «Образование – это не “учебная подготовка к чему-то”, к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. На-

оборот, всякая учебная подготовка к “чему-то” существует для образования, лишенного всех внешних “целей” – для самого благообразно сформированного человека» [361, с. 31].

Разумная человеческая личность как бытийная целостность усматривает именно в разуме еще и проблески духа, считая ограниченным понимание человека только лишь как вещи. Платон говорит, что «ни мудрость, ни ум никогда бы, разумеется, не могли бы возникнуть без души» [265, с. 30], без того, что впоследствии стали понимать как проявление духа. Человек соотносится с духом через самообразование и через образование. «Наши предки вкладывали в смысл слова “образование” создание образа человека, подобного Богу или, по крайней мере, к тому стремящегося» [153, с. 7]. Термин «образование» стал более употребительным в XX веке, а до этого использовали термин «просвещение». Платон употребляет именно термин «просвещение». Он уподобляет человеческую природу в отношении просвещенности и непросвещенности состоянию узника или человека, вышедшего на свет из пещеры. Свет становится символом приобщения к бытию и к истине. Интересны эпистемологические находки этого термина. Словари дают толкование образования именно через приобщение к свету. Так у И.И. Срезневского просвещение тождественно образованию как первоначальному акту передачи света в прямом и в переносном, духовном смысле. Среди огромного фактического материала, который дает И.И. Срезневский, привлекают своей силой и красотой слова Ивана Грозного о духовном предназначении учителя: «Есть у васъ дома учитель среди васъ, великий светильникъ Кирилъ; и на его гробъ повсегда зрите и отъ него всегда просвещаетесь» [316, с. 1566].

Деятельность Учителя в этом случае предстает как «творение» человека, который является составной частью всего социума и который одновременно совершенствует социум своей духовностью. Если человек занимается самообразованием, то «это не просто член человеческого общества; здесь, на нашей Земле, за короткий промежуток отведенной ему жизни он, благодаря воспитанию, становится признанным членом вечной цепи духовной жизни как таковой, которой присущ более высокий общественный порядок. Несомненно также и то, что к прозрению

этого более высокого общественного порядка его должно привести образование (*Bildung*), стремящееся охватить целиком всю его сущность и подвести к образу нравственного миропорядка, которого здесь никогда не бывает, но который должен стать вечным, предначертанным своей собственной самодеятельностью» [399, с. 44]. Образование становится уже не просто атрибутивной характеристикой индивида, набирая черты моральной честности, а надындивидуальным обязательством и обязанностью перед последующими поколениями людей. Именно в этом Фихте видел призвание ученого [399].

Духовный идеал образования как содержательный идеал зависит от жизненных ценностей и идеалов того поколения, которое его формирует. Состояние этого поколения обусловлено и «системой средств, обеспечивающих образование» [394, с. 8], – считает В. Дильтей. Например, со свободой, с демократическими началами в обществе связывал образование Д. Дьюи. Он считал, что система образования, образовательные методики – все это выступает показателями развития демократии [124, с. 83].

Приобщение к духовности становится определяющим направлением в деятельности современного учителя, образ и роль которого формируется с XVII в. В Новое время роль учителя понималась как приобщение к продолжению дела библейского апостола Павла: «Мы же как споспешники, умоляем вас, чтобы благодать Божия не тщетно была принята вами» [32, Пав, 2-е коринф, 6:1]. Миссия учителя носила скорее божественный характер, чем мирской. Бог оставлял за собой право умножать плоды, требуя от человека сотрудничества в этом деле. Самая благодарная, с этих позиций, становилась роль учителя, который воспитывает детей как членов Нового Иерусалима. Не случайно Я.А. Коменский отводил учителю роль универсального учителя, сравнивая его деятельность с учительством апостолов. Он должен уметь обучить всех людей «всему, что способствует совершенствованию человеческой природы, ради доставления человеку всецелого совершенства. Такими учителями были поставленные Христом апостолы, и надо позаботиться, чтобы такими же были и те, кто после апостолов берется за дело воспитания» [171, с. 81]. Универсальный учитель должен видеть три основные цели своей деятельности. Универсальность – то есть

обучать всему, простоту – учить надежно надежными средствами, добросовестность – учить всему легко и приятно, как бы играючи, чтобы все дело воспитания людей можно было назвать школой-игрой [171, с. 83].

В истории образования поднимался вопрос и о роли университетского учителя. В начале XIX в. в Германии, когда немецкие исследователи стали остро нуждаться в постоянном доходе и когда И.Г. Фихте, Ф.В.Й. Шеллинг, Г.В.Ф. Гегель и Г. Фон Гумбольдт предложили «профессорскую модель» университета, обострилась проблема личностного характера обучения. Эта проблема наиболее остро переживалась в английских университетах. В обязанности профессора в английском университете входило лишь чтение немногочисленных лекций для студентов, а основной груз учебной работы лежал на плечах тьютора, воспитателя небольшой группы студентов, передававшего им свои знания в ходе личного общения.

К середине XIX в. тьюторы Оксфорда даже объединились в особую ассоциацию для борьбы с попытками Королевских комиссий реформировать университет по немецкому образцу. В одном из докладов совета ректоров Оксфорда говорилось: «Предлагаемая Комиссией система, которая предусматривает значительный состав хорошо обеспеченных профессоров, лекторов разных специальностей и множество студентов, не имеющих наставников, есть как раз то, чего наш Университет никогда не знал и, да позволено нам будет надеяться, никогда не узнает. Ибо, какими бы возвышенными не представлялись результаты размышлений членов Комиссии, они, как мы опасаемся, будут подменять образование информацией, а религию – псевдоученостью» [260, с. 444]. В этом декларативном заявлении прослеживается идея того, что индивидуальное обучение, индивидуальный подход к студенту, учащемуся сводится к минимуму, а роль тьютора преподаватель терял.

Р. Мертон, анализируя роль преподавателя, предлагает следующий набор его ролевых стратегий [418; 419]. «Подобно другим социальным статусам, статус *преподавателя* ученого не ограничен одной-единственной ролью, но в той или иной степени включает ряд дополнительных ролей. Это роли четырех основных типов: исследователь, преподаватель, администратор

и привратник... Роль исследователя, ответственная за рост научного знания, является центральной, а остальные функционально подчинены ей просто потому, что если бы не велись научные исследования, не было бы ни нового знания для передачи его студентам через роль преподавателя, ни необходимости распределять ресурсы для исследований, ни потока нового знания, который могли бы регулировать привратники. Возможно, именно из-за центрального функционального положения этой роли ученые придают большее значение исследованию, чем другим ролям. Как это и бывает при исполнении индивидом комплекса взаимно дополняющих друг друга ролей, идеология далеко не полностью отражает дифференцированную оценку ролей набора: ученые часто настаивают на их “нераздельности” и соответствуют на равной важности обеспечивающих ролей. И все же в самой модели очевидных предпочтений механизм системы вознаграждений в науке подтверждает, что наиболее высоко ценится именно роль исследователя, много реже способность быть преподавателем, администратором, референтом или редактором» [418, с. 124].

Вопрос о том, какие роли сегодня с необходимостью приходится выполнять преподавателю, учителю приобретает особую актуальность. По-прежнему говорят о педагогическом мастерстве, подчеркивая профессиональные навыки человека. Однако в современном обществе современный преподаватель рассматривается как человек с многочисленными ролями. В компетентностной парадигме преподаватель – не только человек-мастер, ему необходимо обладать высокой культурой, широким кругозором, человеческой мудростью, учитель должен владеть, обладать профессиональной индивидуальностью как достаточно сложной многоуровневой структурной системой. Он становится и менеджером, и управленцем. Все чаще пишут о том, что «преподаватель должен владеть умением по использованию проектных технологий, направленных на развитие творческого потенциала, на формирование креативных способностей как личных, так и у своих подопечных» [235, с. 66]. Использование проектных технологий в стратегиях образования также вызваны сдвигом в современной парадигме образования, обращенной к личностному пониманию субъективности, к стремлению вникнуть в сущностное понимание человека.

Например, Д. Белл полагает, что в современном информационном обществе увеличится роль профессионалов, которые, будучи экспертами, более прочих склонны к планированию. При этом общество будет просчитывать траекторию своего развития более осознанно и целенаправленно [24]. Это первое качественное изменение в обществе тянет за собой следующее. Поскольку услуги означают взаимодействие людей, направляемых специалистами, то соответственно качество этого взаимодействия выдвигается на первый план. Следовательно, ролевые стратегии и учителя, и университетского преподавателя значительно расширились.

П. Фрейре настаивает на роли эксперта, одно время его поддерживала и автор данного исследования [118; 119]. Но роль учителя-эксперта в вопросах воспитания, в вопросах поиска учеником своей аутентичности, эксперта в вопросах коллективной деятельности, коллективного планирования и принятия решений для современного общества расценивается также как ограниченная.

Современное поле образования репрезентируется такими типами рациональности, как управленческая и креативная. Каждый тип нацеливает на реализацию определенных ролевых стратегий со стороны учителя.

Креативность действует в режиме порождения новых культурных форм. Новая образовательная парадигма немыслима без обращения к креативной рациональности. Этот тип готовит переход от проектирования к формированию инновационного мышления, основанного на открытости к многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственной ответственности за свои действия. Творчество вырастает как результат креативной рациональности и выступает механизмом адаптации личности к происходящим социальным переменам. Креативность способствует формированию такого качества субъективности как готовность к «процессу укоренения человека в культуре» [235, с. 66], к построению и реализации такого образа, который предполагает разрешение противоречия между «освоением права и долженствования через сознательный свободный выбор и ответственность за него» [235, с. 66]. Такая форма рациональности вызвана сдвигом в современной пара-

дигме к личностному пониманию субъективности, к стремлению вникнуть в сущностное понимание человека с целью самоизменения.

Креативная рациональность как интеллектуальная форма мышления способствует не просто развитию профессиональности, но способствует творческой увлеченности, самоотдаче [133; 166; 327]. Речь идет о переходе от парадигмы ценности знания к ценностям незнания. Наше сознание всегда достраивает предмет до целого, так как последний всегда находится в разных состояниях, в разных пространствах, временных рамках. Сегодня эпистемологи, психологи, педагоги все больше обращают внимание на конструктивную деятельность сознания. При этом такой вид деятельности сознания обладает статусом реальности не в меньшей степени, чем практическая деятельность. Современные темпы изменения реальности так или иначе подводят нас к мысли о том, что креативная рациональность должна стать нормой образовательного пространства, без которой невозможны инновационные процессы и формирование личности учителя и ученика.

Образование всегда расценивалось как один из способов формирования управления, руководства. Управленческий тип рациональности стал реальностью и репрезентируется во всех сферах жизнедеятельности человека. Современное образование приобрело за последние два столетия характер не только массового явления, но и массового социального института, жизнедеятельность которого невозможна без специального административного аппарата как внутреннего органа самой системы образования, так и внешнего, связывающего его с другими социальными сферами. Образовательный менеджмент стал одной из составляющих педагогической культуры. В.Г. Кремень подчеркивает, что одна из важнейших задач системы образования – «формирование высокопрофессиональной управленческой элиты, способной определять цели развития страны и выбирать эффективную реальность успешной ее реализации» [178, с. 3].

Учитель, преподаватель всегда выступал для учеников как авторитет и одновременно как руководитель. Задача формирования мышления ученика приобретает существенный момент в жизни учителя, но еще более ответственной выступает роль

тех, кто руководит учителем: он «берет на себя ношу принятия решения и ответственности за его выполнение. В сфере образования это решение в большей мере зависит от умения руководства сделать его общим для всего коллектива – на уровне его принятия и на уровне исполнения» [129, с. 57]. Управлению в области образования уделяется огромное внимание, особенно в последнее время. И наша страна не исключение. Для Украины вопрос приобрел наибольшую актуальность в связи с ее подключением к Болонскому процессу. Страны-участницы зафиксировали общие стандарты, критерии качества для национальных систем высшего образования, выработали циклы обучения. Работа в режиме подключения к Болонскому процессу требует формирования совершенно нового состава менеджеров образования отечественного, и международного масштабов [59, с. 68; 105; 131; 199; 224].

Главной фигурой в образовании становится подвижный, информационно ориентированный работник, который на высших уровнях вошел в группы менеджмента, где принимаются стратегические политические решения общегосударственного значения. Управление образовательным учреждением – «это особый вид менеджмента, который соединяет в себе науку и искусство, а каждый управленец выступает творцом реальности, в которой живут и действуют его подчиненные» [199, с. 49]. Не менее существенную роль «выполняют руководящие кадры среднего звена, а также первичный уровень управления – на уровне педагогических коллективов» [129, с. 57].

О значении и роли управленческого типа рациональности в образовании и воспитании размышлял еще Платон в своем знаменитом диалоге «Государство». О возрастании роли управленческой рациональности в образовании XXI века пишет Ж.-Ф. Лиотар. Он считает, что знание и информация претерпели глубокие изменения в двух направлениях. Во-первых, значимыми для производства становятся те знания и информация, о которых заранее известно, что они востребованы и эффективны, т. е. перформативны. Он имеет в виду, что информацию собирают, анализируют и создают вновь лишь тогда, когда это полезно. Во-вторых, информация и знания все чаще становятся товаром, а это уже требует особого отношения к образованию со стороны власти [414].

Для Украины вопрос о подготовке специалистов-управленцев в системе образования имеет специфическую особенность. Исторически так сложилось, что около 85–90 % руководящих должностей [179, с. 28] разного уровня в стране в самых разных областях занимают люди с базовым инженерным образованием. И такая ситуация будет сохраняться на протяжении достаточно продолжительного времени. Поэтому современный менеджмент, в частности инженерного образования, должен включать следующие составляющие: системное углубление гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, формирование у студентов глубокого понимания сущности и методологических оснований их будущей профессиональной деятельности, прививки им чувства личной, социальной и профессиональной ответственности за содержание, характер и возможные результаты своей деятельности.

Не менее интересной в современном поле образования становится роль того, кто не просто управляет, но одновременно и помогает. Это совершенно новая область функционирования управленческого типа рациональности – фасилитаторство. Фасилитатор – тот, кто облегчает, помогает. В переводе с английского *facilitate* – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия. Фасилитация – «эффективная технология решения проблем групповой работы» [175, с. 221]. Фасилитатором может выступать учитель, родитель, менеджер по персоналу, то есть человек, который способен создать достойное гуманистическое окружение. «Ценности, установки и сам способ бытия фасилитатора образует безопасное пространство для участника (учащегося, клиента, ребенка и т. п.), чтобы он смог решиться на эмоциональный риск: совершил путешествие в страну аутентичности» [287, с. 65]. Фасилитатор берет на себя роль помощника в принятии решения за счет улучшения процесса совместной работы. Процесс фасилитации базируется на трех главных принципах: валидной (приемлемой, адекватной) информации, свободном и компетентном выборе, внутренней ответственности за этот выбор [175, с. 222].

Управленческий тип рациональности не мыслим сегодня без феномена фасилитации. Он связан с взаимодействием людей и призван изменять взгляды людей на самих себя, формировать

новые стремления, побуждения, которые способствуют раскрытию в человеке личностных смыслов и формированию в его сознании образа значимого для окружающих человека.

Фасилитаторная деятельность в школе направлена на стимулирование творческой деятельности. Образование нацелено на формирование личности, но для молодого человека важным становится выход на свою индивидуальность. Ему интересно проанализировать свое собственное «Я» и примерить потенциальные возможности своих проектов к реализации их в современном мире: выбор будущей профессии во многом отталкивается от того, как сможет охарактеризовать и оценить ученик, студент свою индивидуальность в контексте современного социума, ведь цели образовательной системы не всегда совпадают с личными целями учащихся. Фасилитатор в этой ситуации берет на себя роль своеобразного вдохновителя. Гуманистически ориентированное образование требует изменения отношений между учениками и учителем. Для этого необходимо воплотить в жизнь два существенных момента – принять ученика и понять его. Оба принципа предполагают напряженный психологический труд и серьезную интеллектуальную работу. Увидеть невидимое, прочувствовать логику мышления, раскрыть то, что лежит в основе переживаний и чувств, смогут подтолкнуть ученика к стремлению ставить определенные цели и двигаться к их реализации.

Организация процедуры непрерывности образования не мыслима сегодня без обращения к фигуре фасилитатора. Стремление к обучению, повышению квалификации требует новых форм обучения: диалогического подхода, включения таких нестандартных форм обучения, как тренинги, деловые игры, поисковые «круглые столы» и т. п. Чтобы избежать острых конфликтов в ходе обмена информацией, обеспечить учет всех необходимых процедур формального и процессуального характера, выработать наиболее оптимальный режим согласованности всех действий, организуется процедура фасилитации.

Становление человека невозможно без интеллектуального пространства, допускающего самореализацию, где собственные чувства и переживания доводятся до состояния форм сознания. Толчком для такой ситуации служит встреча: «дороги наших

душ часто обусловлены просто случайностью встречи» [222, с. 16]. Для педагогики встреча, по мнению О. Больнова, – это «особое понятие» [38, с. 170]. Немецкий философ связывает толкование проблемы общения с поисками и построениями новой, жизнедеятельной педагогической теории, подчеркивая особые экзистенциальные отношения между людьми: во время встречи совершается формирование себя, внутреннего состояния, самости. Встреча – это событие, не имеющее временного измерения. Она может длиться достаточно долго. К такому событию он относит встречу учителя и ученика [38, с. 170].

Позиция встречи в поле образования становится условием, основой формирования самости человека. Наиболее развернутую концепцию самости попытался дать П. Рикер. Он соединил рефлексивную традицию с теорией референции и построил интегрированную теорию самости. Самость у П. Рикера определяется через теорию речевого действия. Она становится своеобразным продвижением или «путем» к самому себе [286]. Недаром Сократ не просто вел беседы с подрастающим поколением, его задачей было вовлечь молодого человека в круг тех проблемных вопросов, на которых, по мнению Платона, необходимо было сосредоточить внимание данных собеседников. Самость обретается индивидуальностью в языково-коммуникативной среде. Вовлечение в педагогическую практику языковой коммуникации подрывает авторитет самости, если ее изображать как главное действующее лицо картезианского театра, а именно – его режиссера, под определенными установками которого совершаются те или иные действия. С ними исчезает почва для мнения о приватности, интимности моего «Я». Невозможно искать самость в глубине человеческой души, сознания. Она творится сама собой в межличностном пространстве под названием встреча «Учитель – Ученик».

Если образование является процессом обретения человеком себя, то вопрос об обретении адресован не только по отношению к ученику, но и по отношению к учителю. Ведь признание учеником учителя с рядом определенных характеристик – это обоюдная задача, вырастающая на основе совместного общения. Образование выступает как сфера, побуждающая к открытию своего «Я», самости, своей бытийственной сопричастности.

Среди тех, кто открывает путь к самости – учитель. Каким он представляется и каким должен быть сегодня – вопрос, стоящий на повестке дня философии образования.

Регуляционно-коммуникативный, телеологический и структурно-знаниевый аспекты методологического типа рациональности позволяют оценить роль учителя с разных позиций. Телеологический аспект ориентирован на целеустремленность субъекта, способного осознавать свои цели, способы и средства достижения, свои возможности и ограничения. Субъектность – вот что является основой телеологического аспекта. Мотивация получения образования современным молодым человеком во многом может не учитываться профессионально ориентированным учителем. Однако, чаще всего интуитивно, учитель опирается именно на телеологический подход – стремление формировать такого учащегося, который сможет приложить свои знания как действующий субъект.

Телеологический аспект дает возможность говорить о таких характеристиках субъекта, как целеустремленность в противоположность пассивности, о целевой общности в противоположность индивидуальной разобщенности, о социальности в противоположность асоциальности, о целевой адекватности в противоположность целевому диссонансу. Именно этот аспект нацеливает на поиск призвания ученика. В этом плане роль учителя – быть воспитателем, «аристократом духа», действия которого нацелены на открытие призвания ученика. В свое время Ф. Ницше обратил внимание на то, что «все высшее воспитательное дело в Германии лишилось главного – цели, равно как и средства для достижения цели. Что воспитание, образование само есть цель – а не “империя”, – что для этой цели нужны воспитатели – а не учителя гимназий и университетские ученые – об этом забыли...Нужны воспитатели, которые сами воспитаны, превосходящие других, аристократы духа, доказывающие это каждую минуту, доказывающие это и словом, и молчанием» [243, с. 591–592]. К сожалению, современная школа существует без реализации этого существенного момента. Роль учителя, нацеленного на открытие призвания ученика, замалчивается, а телеологический аспект остается не реализованным. Сегодня вопрос о значении цели образования поднимается С. Кахном.

Он рассматривает проблему совместимости образования с нравственным воспитанием и считает, что именно философия образования может дать ответы на эти вопросы [392].

Структурно-знаниевый аспект нацеливает на формирование образования на протяжении всей жизни в противоположность конечному образовательному процессу, на рефлексивный подход в противоположность принципу «делай как я»; на междисциплинарный характер знаний в противоположность чисто «отраслевого», ограниченного знания. Структурно-знаниевый аспект способствует доминированию мышления, способного оценивать парадоксальные ситуации как естественные составляющие знания в противоположность каузально организованного мышления; он нацеливает на осмысление проблемы сосуществования знания и незнания. В контексте этого аспекта, мы можем утверждать, что учитель выполняет роль эксперта-методолога, который в своей деятельности опирается на гетерогенный разум и руководствуется различными типами рациональности, в том числе и методологическим как ведущим типом.

Регуляционно-коммуникативный аспект дает возможность говорить о рефлексивной регуляции деятельности и коммуникации в противоположность реактивности. Он нацеливает на социальную ответственность в противоположность эгоистичности, на партнерство с другими людьми в противоположность конфликтности с ними. В то же время регуляционно-коммуникативный аспект способствует формированию особого отношения к свободе действий, формированию независимости и творческой деятельности в противоположность монотонному труду и зависимости от полученного «раз и навсегда одного знания». О. Тоффлер, анализируя особенности информационного общества, обращает внимание на появление нового типа обучения – «товарищеского». Получение знания, по его мнению, стало возможным не только в учебных заведениях. Он описывает феномен передачи знания, который появляется вместе с появлением в жизни человека компьютера и его освоением. «Обучение частных владельцев компьютеров привел к появлению нового типа обучения – “товарищеское”, в котором “ученик и гуру” (учитель – авт.) не были равными. Один из них был более осведомленнее. Именно это и сводило их вместе, что интересно само

по себе, но еще интереснее то, что со временем их роли могли меняться. В процессе обмена информацией и опытом ученик превращался в гуру, а вчерашний гуру становился учеником» [329, с. 286].

Рефлексивно-коммуникативный аспект методологической рациональности позволяет расценивать роль учителя как задачу приобщения ученика к реальному миру, введение его в мир действий и реализаций. В этом случае учитель получает статус «товарища по приключению» в страну знаний, готового в любой момент использовать различные типы рациональности, не ограничиваясь только одним из ее видов. Именно этот аспект свидетельствует о переходе от созерцательно-преобразовательного характера образования к деятельностно-преобразовательному, в котором опыт и действия, основанные на теоретическом знании, становятся определяющими характеристиками новой компетентностной парадигмы. И это объяснимо еще и тем, что переход к культуре коммуникативного характера, где наблюдается «переход от приказов к переговорам, что становится характерной особенностью современных семей и школ», становится все более ощутимым [412, с. 198].

Между собеседниками в процессе поиска истины создается некий горизонт консенсуса. В создавшемся пространстве поиска истины присутствуют специалист и тот, который выступает в роли получателя высказывания и который также может стать и отправителем – партнером по коммуникации. Без обсуждения «становится невозможной проверка его высказывания, компетенция без обновления также становится невозможной. В таком споре не только истинность его высказывания, но сама его компетенция ставится под вопрос, поскольку она не есть нечто раз и навсегда приобретенное, а зависит от того, считается или нет в кругу равных предложенное высказывание чем-то подлежащим обсуждению посредством доказательств и опровержений. Истинность высказывания и компетенция высказывающегося зависят...от одобрения коллектива равных по компетенции. Следовательно, нужно формировать равных» [201, с. 376], – делает вывод Ж.-Ф. Лиотар. Возможность обеспечения такого «воспроизводства» компетентных людей Ж.-Ф. Лиотар отводит дидактике, а не диалектике [201, с. 376].

1) Трансформации социокультурного понимания ученика и ученичества. Попытка проанализировать генезис ученика и ученичества позволит нам определить образ современного молодого человека и приблизиться к пониманию тех процессов, которыми характеризуется современное поле образования.

В античном обществе человек является мерой вещей, которые присутствуют в его «Я». Такое соотношение удостоверяет собственную явленность и служит основанием для понимания того, что есть мир, что есть его «Я». Для человека этого периода, граница между чувственно постигаемым миром и его умопостижением отсутствует: рациональность вплетена в чувственность, а чувственность в рациональность. Истина предстает как алетейя, непотаенность. Путь к истине – это путь пайдеи, путь образования. Например, у М. Хайдеггера истина и путь к ней образуют некий замкнутый круг, получивший наименование «круг непотаенности» [348; 349].

Перемещаясь в пространстве мира, человеческое сущее (природа) сохраняет дистанцию между вещами и собой. Введя термин «непотаенности», М. Хайдеггер хотел подчеркнуть доступность вещи восприятию древнего грека. Для грека статус присутствия и неприсутствия вещей становится гарантом существования самого человека. Если существует та или иная вещь, то, следовательно, существую и «Я». Ученик характеризуется синкретическим мышлением, где сплавлено в одно целое чувственное, рациональное, онтологическое, этическое. Поэтому античные философы трактовали и душу, и ум не как субъективно-человеческие, а как объективно-космические феномены. И хотя мышление вычленяется из общей совокупности психических явлений, отделяясь от чувственного познания, в целом оно рассматривается как особая познавательная деятельность, не отделяемая от чувственного познания.

В средние века этот «круг непотаенности» становится более реальным, чем само существующее «Я». Сущее «Я» оказалось «втянутым» в него с позиций Абсолюта и утверждение в существовании «Я» как втянутым в орбиту этого круга, оказывается даже более реальным, чем само «Я». Разум уже не связан со сферой чувственно-телесного. Он не принадлежит ни времени, ни миру. Разум абсолютно свободен.

Истина, начиная с установок Аристотеля, превращается в правильность восприятия и правильность высказывания, и в Новое время эта установка достигает своего апогея. Для Р. Декарта познание понимается как процесс конструирования определенного варианта машины мира из простейших начал. Инструментом для такого конструирования у него выступает метод. Наука становится процессом механического складывания простого и сложного. Это и подводит или сближает методологию Р. Декарта с методологией техники, с идеей создания универсального механизма мышления. Если грек равнялся на сущее, то для человека Нового времени это уже не актуально. Такая ситуация оказывается совершенно новой для человека. Она интригует, завораживает и, наконец, втягивает в пустоту отсутствующего сущего. «Непотаенный круг» начинает медленно исчезать, растворяться в безграничных возможностях «круга ratio».

В Новое время ученик опирается для удовлетворения существования своего «Я» только на самого себя. «Я» вижу некую вещь, об этом свидетельствуют и утверждают мои органы чувств. Но «Я» могу усомниться в этом. Р. Декарт четко противопоставил позицию сомневающегося субъекта, который мыслит и, следовательно, существует. Происходит противопоставление между миром и субъектом, который думает и констатирует свое мышление. Р. Декарт в определении мышления восходит к платонизму. Отсюда и его выводы о том, что мышление – это логический процесс, начало которого он усматривает в интеллектуальной интуиции.

В обществе науки и техники образование преследует единственную цель: дать профессиональную качественную «закваску» и вовлечь индивида в общий ход развития общества. О приобщении к сущему нет речи не потому, что это уже не актуально, а потому что сущее окончательно исчезает из понятийного ряда индивида Просвещения. Ученик теперь – общий винтик, деталь, инструмент. Складывается парадоксальная ситуация. С одной стороны, лозунги гуманизма, свободы, неповторимости личности, с другой стороны, – свободен от приобщения к сущему, которое стало не просто потаенным, а «утерянным». Ученик сталкивается с тем, что его возможности оказываются проявле-

нием одной из форм подчинения социальному. Это способствует тому, что два мира – «Я» и мир как сущее – не то, что пытаются слиться, а, наоборот, происходит чудовищное по своей скорости отторжение одного от другого.

В Новое время, когда окончательно складывается классический тип образования, завершается процесс освобождения человеческого сущего от связанности с сущим. А само человеческое сущее превращается в субъекта, который всему сущему задает меру и предписывает норму на основе предварительной научной рационализации. Просвещение стоит на совершенно противоположных позициях, чем Античный мир. Система школ, университетов не может открывать потенциал личности, ее задача – сконструировать определенный тип, соответствующий государственному заказу или социальному заказу, запустить механизм, где уже все отлажено и продумано, рационально выверено.

Разум пытается сконструировать или преобразовать мир, но уже с преимущественным использованием достижений науки и техники, не вникая в сущность последних. Мышление просветителей и парадигма образования формируются на основе кризиса логоцентризма, что способствует торжеству насилия и циничного сознания.

Первое, что бросается в глаза – это наличие в системе образования новых средств, включающих категории «человеческое – нечеловеческое», а в образовании ХХI века явно присутствует крен в сторону «нечеловеческого». Следующий интригующий момент заключается в том, что не всегда просветительский пафос коррелирует с реальным положением дел с точки зрения утверждения ценностей, провозглашенных эпохами формирования классического образования. Возрождение выдвигало к образованию требование гуманистического воспитания. Одним из лозунгов Французской революции был идеал формирования гражданина, что рассматривалось как основная роль образования. Если же обратиться к современности, то вся система построена на формирование профессионала определенной специальности с ценностным каркасом, центром которого выступают символы обладания: деньги, продвижение вверх по служебной лестнице, успех, власть и господство над окружающими (это

могут быть сотрудники, природа, близкие). Образование, продуцирующее такие ценности, подменяется манипулированием. Это особенно принимает напряженный характер при ложном использовании информации, при дезинформации и при своеобразном понимании свободы. Хотя, надо заметить, что Болонский процесс расценивает образование как самоорганизующуюся систему, которая ведет в идеале к управлению с минимумом авторитарности со стороны органов управления. В документах Болонского соглашения указывается на сохранение тех условий обучения и жизни студенчества, которые, по мнению составителей, будут способствовать успешной реализации их обучения. В Болонском Коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование, содержится указание на «укрепление социальных связей и уменьшение неравенства», а также подчеркивается необходимость сбережения академических ценностей [311, с. 123].

Серьезные изменения, связанные со стандартизацией жизни, сказываются и в образовании. Этому способствуют одновременно массмедийные средства и Интернет, которые представляют новую рациональную глобализованную систему. М. Мак-Люэн предложил особую концепцию развития общества, центром которой выступает особый тип коммуникации. Последний не просто задает, он создает особый социальный мир со своим ценностным рядом. Характер культуры М. Мак-Люэн определяет как экстериоризацию чувственной способности человека к восприятию. Предыдущие культуры были определены им как «культура аудио» и «культура видео», в которых человеческое сознание было включено и формировалось во взаимно-резонирующей речи в качестве основы рефлексии «видения языка» [220]. Тиражирование, печатное слово предоставило учащемуся такие права, как свободная интерпретация, критицизм, выбор определенной направленности предмета – читаю то, что хочу, имею свою точку зрения, распоряжаюсь самостоятельно книжным знанием.

Пришедшая им на смену новая культура оформилась как продолжение предыдущих двух, но, если в первой происходила объективация слуха, во второй – объективация зрения, то сегодня компьютерная техника способствует объективирова-

нию самой нервной системы. Общество предстает как «раскрепощенный и беззаботный мир», который получает уже ставший нарицательным имя «глобальной деревни». Создается иллюзия некоей целостности, единения со всеми. С другой стороны, развитие науки и техники способствовали утверждению функционально-инструментальной рациональности в виде технических усовершенствований трудовой деятельности человека. Образование со своей стороны способствовало этому: государство выполняло своеобразный план по поставке технически ориентированного человека. Инструментальный субъективный разум привел к господству упрощенной рациональности, рядом с которой репрезентируется и стандартная рациональность [169, с. 37]. Современное образование не мыслимо без использования сети Интернет. Но при использовании его инструментальных возможностей провоцируется опасность непосредственного эмоционального «вживания» в созерцаемую предметность, которая может до известной степени заменить привычный перцептивный образ мира. Гарантией от тотального погружения сознания в виртуальную реальность может служить только лишь критическая деятельность логического мышления в сочетании с нравственным настроем личности.

Постоянная технологическая революция ориентирует ученика и ученичество на конкретные виды деятельности, которые, к сожалению, достаточно быстро устаревают. Тот, кто обучается, вынужден «жить на чемоданах», готовый в любой момент искать свое новое призвание и направление, в котором ему придется осваивать новые социально-профессиональные ниши. Человек сталкивается с ситуацией постоянного переосмысления своих позиций в мире и определением своих новых социальных ролей.

Ученик мыслит исключительно в контексте своей культурной традиции, в терминах интеллектуальных и моральных предположений, характерных для определенного социокультурного пространства. С. Тулмин подчеркивал эту особенность мышления: «Как мы мыслим или что мы можем понять – это зависит полностью от общих предпосылок, в которых мы воспитаны; искать рациональность, выходящую за пределы специфической сферы обитания, – значит преследовать нечто неуловимое»

[331, с. 81]. Постмодернистская рациональность стремится как-то смягчить, ослабить, либерализировать практику тотального администраторства, развить плюралистический подход к образованию, несовместимому с диктатом канонов всеадминистрирующей реальности эпохи Модерн.

В обществе риска воспитание и образование, которые были унаследованы от проекта Модерн, с четко определенными целями, указаниями уже не в полной мере отвечают реалиям постиндустриальных трансформаций. Особенности сегодняшнего дня становится то, что эти реалии скрывают в себе момент непредвиденности. Н. Луман комментирует это так: «педагогика должна быть такой, чтобы она могла готовить своих учащихся к встрече с новым будущим, которое остается неизвестным..., поэтому обучение получения знаний необходимо заменить на обучение принятия решения» [412, с. 199]. При этом в «центре внимания педагогики должна быть категория “решение или выбор” как центральная для нее» [412, с. 198].

В проекции на ученичество это находит воплощение в том, что ученик отказывается от спекуляций и утопических проектов тотального преобразования мира. Он стремится не перестраивать мир, а обживать его с разумно допустимым уровнем субъективного благополучия. Такое понимание мира допускает не один кодекс разума, а еще и некоторые альтернативные кодексы, предполагающие понимание рациональности как более гибкой. Этот переход осуществляется во имя сохранения и обновления моральных и гуманистических ценностей с целью внесения упорядочивания и стабильности в те социальные процессы, которые происходят стихийно.



• ВЫВОДЫ •

В данной книге на основе широких парадигмальных контекстов развития образования установлена и рассмотрена особая форма репрезентации рациональности – рациональность в образовании. Были раскрыты ее специфические особенности, сделан историко-философский анализ динамики нелинейной трансформации рациональности в поле образования и разработана концепция многоуровневой модели рациональности в образовании.

Динамические процессы трансформации рациональности необходимо рассматривать как действенную силу в культурно-интеллектуальных преобразованиях общества. С помощью конструкта «поле образования» этот процесс прослеживается достаточно прозрачно. Данный конструкт служит для определения сферы институциональной организации духовно-культурной жизни человека, которая структурируется под влиянием разных типов рациональности. Обращение к мышлению в поле образования позволяет рациональность рассматривать как интеллектуальный капитал, а в общекультурном развитии человечества подтверждается тезис о принципиальной связи рациональности с интеллектуальными революциями.

Постоянные и многоуровневые трансформации рациональности в современном образовании требуют внимания и реагирования со стороны преподавателей к изменениям рационального характера, а концепция динамической нелинейной трансформации рациональности должна стать теоретико-конструктивным началом в философии образования, на основе которого необходимо рассматривать весь ход развития образования, его стратегические и тактические ориентиры. Именно трансформации рациональности определяют логику и тенденции развития со-

временного образования, а педагогический разум в образовании рассматривается как гетерогенный, трансверсальный, т. е. такой, который допускает соединение и использование разных типов рациональности.

На основе экспликаций рациональности допускается следующее определение понятия «рациональность в образовании», которое в силу своей сложности имеет три взаимосвязанных значения. Во-первых, рациональность в образовании предстает как человеко-творческий принцип. Во-вторых, рациональность в образовании рассматривается как движение мысли, связанное с нормами, правилами, которые задают стандарты техник мышления в виде объективированного человеческого опыта. В-третьих, рациональность – это способ употребления разума, руководство к действиям, которое дает определенный теоретический аппарат для продуктивной и эффективной реализации задуманного процесса, действия.

Структура рациональности репрезентируется двумя уровнями: формальным и содержательным. Первый репрезентируется технической стороной мышления, второй – связан с ценностной, мотивационной его стороной и представлен стилем мышления. Обоснование двух уровней – формального и содержательного – опирается на концепцию объективного и субъективного разума. Субъективный разум может лишиться ценностно-смыслового содержания объективного разума и «превратиться» в инструментальный, формализованный разум. Однако субъективный разум, лишенный открытости к объективным смыслам разума, лишается любой объективной силы.

Проявления рациональности в образовании дифференцируются соответственно трем институциональным плоскостям. Каждая может быть подчинена соответствующим социально-образовательным функциям. Первая плоскость связана с взаимообусловленностью общественно-социального состояния образования и социума. Вторая плоскость связана с функционированием образования как системы, имеющей свой собственный смысл развития. Система образования вносит свой вклад в общественную жизнь, на основании которого определяется направление развития общества, качество которого возможно улучшить за счет

повышения уровня образования и расширения сферы знания. Третья плоскость очерчивается рамками персонального действия. Рациональность в образовании этой плоскости – это реализация и в научной теории, и в практической деятельности личностных позиций педагогов.

При анализе современных процессов образования необходимо учитывать модель трансформаций рациональности в образовании, в которой репрезентированы такие ее типы: наивно-аффективный, предметно-интеллектуальный, логико-риторический, рассудочно-схоластический, эмпирико-сенсуалистический, рассудочно-эмпирический, атомистическо-механистический, чувственно-практический, коммуникативный, диалогический, рассудочно-теоретический, интерпретационный, проектный, креативный, управленческий и методологический.

Предложенная модель типов рациональности остается принципиально открытой для всех ее последующих трансформаций.

Анализ теоретических и практических педагогических методик в сочетании с теоретико-организующей концепцией многоуровневой модели рациональности позволил отметить наличие трансформационных процессов в коммуникативной рациональности как наиболее употребительной в современных педагогических теориях и практиках. Без учета трансформационного характера коммуникативной рациональности, которая имеет различные инварианты своего проявления, рациональность может вносить в обучение деструктивные по своему характеру моменты, а деятельность школы нового образца может быть обречена на провал, так же как и несвоевременное появление новой школы может не получить должного развития в педагогических практиках.

Философско-компаративистский анализ отдельных направлений в педагогике, которые в своих методиках организации учебного процесса опирались на коммуникативную рациональность при решении проблемы формирования мышления, позволил сделать вывод о том, что коммуникативная рациональность методически используется по-разному в различных педагогических практиках. Она может выступать как форма общения при поиске ответов на поставленные проблемы, как основание для формирования самих проблем на основе столкновения различ-

ных культур, логик, на основе парадоксальных ситуаций, может способствовать формированию культурных смыслов в философии преподавания.

Сравнительный анализ деятельности отдельно выбранных школ позволил также сделать вывод о конструктивном и деструктивном характере проявлений рациональности. Рациональность имеет конструктивный характер проявления, если ее функциональный тип отвечает идее педагогического разума определенной эпохи. Если это не так, то рациональность выполняет деструктивную роль по отношению к педагогической практике. Деструктивным ее эффект будет и тогда, когда новая техника мышления будет предложена для старого типа общества. Рациональность в таком случае не будет отвечать требованию времени. Различение конструктивного и деструктивного характера проявления рациональности позволил совершить десакрализацию тезиса о предназначении педагогической теории опережать педагогическую практику. В этом случае эффективность рациональности смещается в плоскость ее персональной сферы: задание педагога сводится к выбору и остановке на более продуктивном виде рациональности для данного времени и данного контингента учащихся. Педагогическая теория приобретает право на жизнь, но ответственна теория или ответственна практика, как правило, показывает жизнь.

Система образования коэволюционирует. С одной стороны, развиваясь параллельно с социумом, она остается при этом достаточно консервативной системой: изменения в ней могут отставать от требований и изменений в социуме. С другой стороны, вектор развития образования направлен на опережение, что вызывает необходимость постоянных нововведений в самой системе образования. Отсюда и требование появления разнообразных школ, инноваций, новых тенденций в организации учебного процесса, которые способствуют развитию образования в когерентном режиме с обществом. Но общая тенденция остается такой, что образование отображает уже существующие традиции, что и определяет сложность процессов в нем.

Такие культурные техники как развитие языка, формирование техник мышления, форм кодификации знания, развитие внутренней речи, формирование письма находятся под влия-

нием рациональности, которая является не только результатом процесса взросления. Существенное влияние на их формирование оказывают конкретные образовательные стратегии, что становится оправданным в ситуации перехода общества в новую фазу развития, а именно: обращение к теоретическому знанию как доминирующему в информационном обществе, что выдвигает задачу обучения учеников активно работать с абстракциями, представленными логико-формализованными понятиями. Рациональность в этом случае необходимо рассматривать как действенную силу в культурно-интеллектуальных преобразованиях общества.

С помощью рациональности определяются все составляющие дидактики, основной единицей которой являются педагогические основы содержания образования. К объективным социальным факторам, влияющим на содержание образования, относятся изменения в развитии науки, которые сопровождаются новыми теоретическими разработками, идеями и коренными технологическими усовершенствованиями не только содержания, но и программ, и методов изложения учебного материала. При построении содержательной компоненты педагогического знания определенной дисциплины центральной проблемой является проблема обучения работы с понятиями, т. к. доминирующий принцип образования – принцип научности – предполагает освоение достижений науки на основе приобщения к научному языку. Т. к. научное знание постоянно усложняется и пополняется, то в обучении наблюдается переход от наочного обучения в сторону большей абстракции.

Современный виток образования, формирование новой его парадигмы выдвигают новые требования к субъективизированной стороне познания, свидетельствующие о процессе формирования новой техники мышления, что в общекультурной перспективе позволяет современные педагогические образовательные стратегии, нацеленные на формирование нелинейной техники мышления, расценивать как деятельную силу в общеевропейском процессе формирования третьей интеллектуальной революции. Об этом свидетельствуют следующие факты:

А. Сущностной характеристикой современного общества стало его определение как общества знания, что означает до-

минирование теоретического знания во всех сферах жизнедеятельности и, следовательно, расширение понятия «рациональности» за счет практического применения разума. Подчеркивается гуманистическая характеристика информационного общества, что предполагает смену мышления-машины на мышление-событие.

Б. Рациональность связывается с понятием «логическое пространство», а мир рассматривается как пространство знаков, текстов, знаковых конструкторов. Анализ форм кодификации информации и их конфигурация в режиме «наглядность – абстрактность» показал, что наблюдается переход от «наглядности» форм в сторону большей абстрактности. Если для эпохи Модерна каждому пространству текстов соответствовал один тип рациональности, то современная ситуация в работе со смыслами предполагает использование в разных пространствах текста различные типы рациональности.

В. В самой коммуникативной рациональности наблюдаются трансформационные процессы. Если раньше язык полагался как средство коммуникации, то теперь сама коммуникация (в смысле информационного обмена в социосистемах и как основа человеческой жизнедеятельности), испытывая давление рациональности, погружается в структуры языка, становится пространством, в котором разворачиваются те или иные языковые формы, при этом логико-семантические характеристики усиливаются их прагматической стороной.

Г. Наблюдаются процессы формирования дискурсивного, гетерогенного мышления. Гетерогенное мышление предполагает обращение к различным типам рациональности и разным логикам, а мышление описывается как столкновение двух и больше логик. Наблюдается переход от рациональной формы математического мышления к логике самообоснования, в которой снимается узкоматематическая форма мышления. Особенностью нового мышления становится то, что язык выполняет в новой логике двойную функцию: он выступает формой самообоснования исходного текста и в то же время языком внутреннего диалога, в котором осуществляется полифония логик. При столкновении разных логик рефлексия направлена на образование смыслов, что предполагает «игру» между формально-логическими и фор-

мально-содержательными значениями с учетом прагматического аспекта понятия.

Д. Существенной чертой нового мышления является опора на умение вести диалог с традицией, с домодерными идеями и формами репрезентации знаний, что свидетельствует об умении индивида автономно структурировать получаемую информацию. Это способствует развитию не только прагматического аспекта селекции знаний, но и гуманистическому. Обращение к внерациональным формам познания отвечает требованию дискурсивности разума. При установлении соотношения между рациональным и внерациональным, рациональное освоение и использование определенных находок внерационального характера активизирует развитие мышления и раздвигает его границы.

В современном образовании необходима динамическая концептуализация педагогической рефлексии. С учетом педагогических и социологических исследований вводится методологический тип рациональности, который создает эпистемологическую основу для практической релевантности учебного знания. Методологическая рациональность сводится не только к анализу схем деятельности, ее задачей становится конструирование и преобразование схем деятельности, интегрированных в «повседневный» опыт педагогической практики. Рефлексия в данном случае одновременно совершается над педагогическим разумом и над собой, т. е. обращается к саморефлексии. Методологическая рациональность в образовании переводит решение проблем, предварительно сформулировав их на языке определенных понятий, в плоскость междисциплинарного знания.

Особое значение приобретает в философии образования феномен «события», что дает возможность определять характер рациональности в образовании как событийный. В основе этого положения лежит теоретико-коммуникативный подход, представленный рассуждениями о человеческой природе Д. Юма и А. Уайтхеда. Более точно – их рассуждения о соотношении языка и значения (смысла). В философии Д. Юма субъект рассматривался с учетом его социальной характеристики, а в философии А. Уайтхеда акцент смещался с субъекта и объекта на отношения между ними, которые реализуются в ситуации «события». Коммуникативный характер события подтвержда-

ется концепцией реляционной онтологии Б. Латура, в которой природные и социальные акторы взаимно создают друг друга, дают жизнь совершенно новым субстанциям. Конструирование реальности Б. Латур сравнивает с креативным процессом непрерывного рождения уникальных событий, что находит отражение в объекте, который получает статус «гибрида».

Противопоставление Учителя и ученика оказывается в современном образовании недостаточным или ограниченным, т. к. проблема их взаимодействия формируется в режиме неизменности объекта или субъекта и их искусственного противопоставления. Тезис об онтологической двойственности человека на практике реализуется в обеспечении непрерывной неразрывности человека и условий его жизнедеятельности. Она осуществляется в форме жизненной ситуации – события. Основанное на таком утверждении, образование позволит Учителю не только использовать сознание в локальной сфере личностного мышления, но осваивать и познавать одновременно и ученика, и себя в формате онтологического единства, своей сопричастности к ученику.

Любая учебная форма расценивается как феномен события, где происходит онтологическое становление и преподавателя, и ученика, что обусловлено рефлексией самого процесса передачи знаний. Со стороны преподавателя на основе интерпретационной рациональности происходит осознание своего сознания, содержания своего знания, а также его оценка, что влияет и на смысловое содержание изложения материала, и на характер выбора определенного метода изложения. Осуществляется позиция культурно-исторического выбора преподавателя, что также сказывается на разных смыслах преподавания дисциплины. Именно событийный характер рациональности позволяет фиксировать в современном образовании переход от мышления-машин к мышлению-событию.

Понимание самого себя через другого – ученика, понимание своего знания расценивается как обоснование уже имеющегося знания. Это значит, что содержательную компоненту педагогического знания необходимо рассматривать не как «застывшую» данность, а как некий текст или символический контекст, требующий постоянной расшифровки. Расшифрованный символи-

ческий ряд своего знания позволит выбрать педагогу определенный тип рациональности, который, по его мнению, и будет наиболее эффективным для данного времени, ситуации и контингента учащихся. Рациональность в этом случае также может выполнять как конструктивную роль, так и деструктивную, что и определяется педагогическим мастерством.

Обращение к динамической концепции рациональности и историко-компаративистскому анализу роли Учителя позволяет сделать вывод о принципиальной незавершенности профессионализации педагога и открытости в современном обществе его ролевых горизонтов. Опираясь на аспекты методологической рациональности, были выявлены его ролевые стратегии в современном поле образования. С позиции телеологического аспекта, роль преподавателя – «открывать» возможности и призвание ученика. Структурно-знаниевый аспект позволяет роль преподавателя расценивать как эксперта-методолога в области дидактики. С позиции регуляционно-коммуникативного аспекта, Учитель рассматривается как «товарищ по путешествию» в страну знаний.

Обращение в педагогических практиках к внерациональным формам познания предполагает их комплементарное сосуществование. Отказ от них в пользу исключительно рационального в педагогических практиках сведет на нет такие элементы внерационального, которые стимулируют творческое вдохновение, сама же рациональность будет выполнять в таком случае деструктивное проявление относительно всего учебного процесса. Особенную остроту проблема комплементарности приобретает в вопросах воспитания. Установка на комплементарность позволяет отказаться от единственно верной модели «правильного воспитания» и учитывать умение индивида автономно включаться в процесс приобретения знаний, ориентируясь на диалог не только с традицией, но и на диалог с ненаучным знанием.

Одна из главных проблем перехода из знаниевой парадигмы в компетентностную связана с проблемой организации обучения по блокам. Поиск определенного понятийного аппарата, способного очертить функциональную роль каждого из блоков с учетом определенных требований, которые выдвигает совре-

менное общество, ставит задачу поиска необходимых изменений в этом направлении. Проблема упирается в поиск и формирование понятий, в которых соединились бы их формально-логическая сторона, содержательно-логическая и прагматическая. Формирование абстракций нового поколения необходимо искать не внутри каждого блока дисциплин, а на границе между ними. Требование формировать понятия, связанные с использованием межпредметных теоретических обобщений, стоит сегодня как первостепенное в образовании. Эта проблема должна быть рассмотрена с позиций комплексного анализа не только содержательной компоненты педагогического знания, но и с позиции развития наук, и с позиции актуальных для данного развития общества направлений организации учебного процесса.

Современный рост научного знания приводит к тому, что увеличивается объем содержательной компоненты педагогического знания. Этот процесс имеет и позитивный, и негативный аспекты, а именно: увеличение знания, с одной стороны, и его мгновенное устаревание, – с другой. Отсюда возникает проблема формирования гибкости ума, особого типа рефлексии, открытости новому, умению ориентироваться в огромном потоке информации-знания. Она тянет за собой необходимость теоретического обоснования формирования тех методов пополнения и изменения содержательной компоненты образования, которые диктуются современным развитием общества. С другой стороны, перед учеными-методологами стоит вопрос о формировании такой техники мышления, которая позволила бы учащимся умело справляться с потоком все возрастающей информации. Существенный недостаток, проявляющийся в неумении объединить всю информацию в единую взаимосвязанную картину, которая получается в результате наложения одного знания на другое, сводится к неумению свободно оперировать различными типами информации при решении разнородных задач. Формирование абстракций нового поколения, которые станут выполнять роль средств «навигационного характера» в формализованном пространстве всего комплекса знаний, – вот та задача, которая сегодня стоит перед образованием.

Одной из перспективных линий развития современного образования остается разработка методологической рационально-

сти, к которой обращается современная парадигма образования. Опираясь на динамическую нелинейную концепцию трансформаций рациональности, методологические поиски могут выйти на совершенно неожиданные и результативные находки в сложном и открытом для творческого усовершенствования пространстве ориентиров учебного процесса.

Так как модель типологии трансформаций рациональности принципиально остается открытой, то исследования в этом направлении также остаются актуальными.



• СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ •

1. Аверинцев С. С. Два рождения европейского рационализма / С.С. Аверинцев // Вопросы философии. — 1989. — № 3. — С. 3–13.

2. Аверинцев С. С. Словарь / С. С. Аверинцев // Сергей Аверинцев. Собрание сочинений : [под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова]. София – Логос. Словарь. — К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. — С. 14–533.

3. Автономова Н. С. Рассудок, разум, рациональность / Н. С. Автономова ; [отв. ред. Б. А. Лекторский; АН СССР, Ин-т философии]. — М. : Наука, 1988. — 286 с.

4. Агацци Э. Моральное измерение науки и техники / Э. Агацци ; [пер. с англ. И. Борисова, научн. ред. В. А. Лекторский]. — М. : Моск. философский фонд, 1998. — 344 с.

5. Алексеева Е. А. Рациональность и сознание: Историко-теоретический очерк проблем обоснования рациональности / Е. А. Алексеева ; [под ред. Д. И. Широканова]. — Мн. : Наука и техника, 1991. — 95 с.

6. Альберт Х. Трактат о критическом разуме / Х. Альберт ; [пер. с нем., вст. ст. и примеч. И. З. Шишков]. — М. : Едиториал УРСС, 2003. — 263 с.

7. Андрущенко В. Особистість учителя як предмет філософсько-педагогічної рефлексії / В. Андрущенко // Вища освіта України. — 2007. — № 2. — С. 5–13.

8. Апель К. О. Киевские лекции / К.-О. Апель ; [пер. з нім., перед., примітки М. Д. Култаєва]. — К. : «Стилос». — 52 с.

9. Апель К. О. Проблема етичної раціональності / К.-О. Апель // Ситниченко Людмила. Першоджерела комунікативної філософії: навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навч. закладів. — Київ : «Либідь», 1996. — С. 60–67.

10. Аристотель. Большая этика / Аристотель // Сочинения : В 4-х т. [пер. с древнегр. / общ. ред. А. И. Доватура]. — М. : Мысль, 1983. — Т. 4 — С. 375–644.

11. Аристотель. Метафизика / Аристотель // Сочинения : В 4-х т. [ред. В. Ф. Асмус]. — М. : Мысль, 1983. — Т. 1. — С. 550 с.

12. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Сочинения : В 4-х т. [пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура]. — М. : Мысль, 1983. — Т. 4. — С. 53–294.

13. Аристотель. Политика / Аристотель // Сочинения : В 4-х т. [пер. с древнегр; общ. ред. А. И. Доватура]. — М. : Мысль, 1983. — Т.4 — С. 375–644.

14. Аристотель. Физика / Аристотель // Сочинения. В 4-х т. [пер., вст. ст. и примеч. И. Д. Рожанский]. — М. : Мысль, 1983. — Т. 3. — С. 59–262.

15. Асмус В. Ф. Античная философия : учебник / В. Ф. Асмус. — изд. 3. — М. : Высшая школа, 2005. — 400 с.

16. Асмус В. Ф. Очерки истории диалектики в новой философии / В. Ф. Асмус // Избранные философские труды. — М. : Изд-во МГУ, 1971. — Т. 2. — С. 5–206.

17. Астахова, В. И. Фундаментально-гуманистическая миссия образования / В. И. Астахова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць у двох частинах; [за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського]. — Харків : НТУ «ХПІ», 2001. — Ч. 1. — С. 89–92.

18. Ахутин А. В. Понятие “природа” в античности и в Новое время (“фюсис” и “натура”) / А. В. Ахутин. — М. : Наука, 1988. — 208 с.

19. Бажанов В. А. Метатеоретические исследования и рефлексия / В. А. Бажанов. — Вопросы философии. — 1985. — № 3. — С. 122–125.

20. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — изд. 4-е. — М. : «Советская Россия», 1979. — 320 с.

21. Башляр Г. Новый рационализм / Гастон Башляр ; [пер. с фр. предисл. и общ. ред. А. Ф. Зотова]. — М. : Прогресс, 1987. — 376 с.

22. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Ульрих Бек ; [пер. с нем.]. — М. : Прогресс — Традиция, 2000. — 384 с.

23. Бекон Ф. О достоинствах и приумножении наук / Ф. Бекон // Сочинения. В 2-х тт. — изд-е 2-е, исправл. и доп. — М. : «Мысль», 1977. — Т.1. — С. 81–524.

24. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл ; [пер. с англ., под ред. В. Л. Иноземцева]. — М. : Academia, 1999. — 786 с.

25. Белокобыльский А. В. Основания и стратегии рациональности Модерна : [моногр.]. / А. В. Белокобыльский. — К. : Изд-во ПАРАПАН, 2008. — 244 с.

26. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память / А. Бергсон ; [пер. с фр.] — Мн. : Харвест, 1999. — 1408 с.

27. Бескова И. А. Как возможно творческое мышление? / Ирина Бескова. — М. : Институт философии РАН Издательский отдел, 1993. — 196 с.

28. Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1975. — 399 с.

29. Библер В. С. Образ простеца и идея личности в культуре средних веков / В. С. Библер // Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры. — М. : Наука, 1990. — С. 81–125.

30. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век: / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1991. — 414 с.

31. Библер В. С. Понимание Л. С. Выготским внутренней речи и логика диалога (Еще раз о предмете психологии) / В. С. Библер // Методологические проблемы психологии личности. Сб. науч. трудов. — М. : Прогресс, 1981. — С. 117–134.

32. Библия. Книги священного Писания Ветхого и Нового Завета. WORD WIDE PRINTING DUNCANVILLE, USA 1998. — 926 с., 292 с.

33. Биркгоф Г. Теория решеток: / Г. Биркгоф ; [пер. с англ.] — М. : Главная редакция математической литературы, 1984. — 568 с.

34. Бичко І. Шляхи оновлення змісту філософських курсів у вищій школі сучасної України / Ігор Бичко // Філософія освіти. — 2006 — № 4. — С. 235–241.

35. Блауберг И. В., Юдин Б. Г. Понятие целостности и его роль в научном познании / И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин. — М. : Знание, 1972. — 48 с.

36. Богуславский В. М. Ученый, мыслитель, борец / В. М. Богуславский // Ламетри Ж. О. Сочинения : [общ. ред., предисл. и примеч. В. М. Богуславского]. — М. : Мысль, 1983. — Т. 1. — С. 3–57.

37. Богуславский М. В. XX век российского образования / М. В. Богуславский. — М. : Per Se – ПЕР СЕ, 2002. — 320 с.

38. Больнов О. Ф. Зустріч / О. Ф. Больнов // Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії: навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навч. закладів. — Київ : «Либідь», 1996. — С. 157–170.

39. Бор Н. Теория атома и принципы описания природы / Н. Бор // Избран. научные труды : В 2-х т. — М. : Наука, 1971. — Т. 2 — С. 62–71.

40. Борхес Х. Л. Алеф: Новеллы / Х. Л. Борхес ; [пер. с исп]. — СПб. : Изд-во «Азбука», 2000. — 544 с.

41. Брудный А. Бессознательные компоненты процесса понимания / А. Брудный // Бессознательное и природа (функции, методы, исследования) ; [под общ. ред. А. С. Прангишвили и др.]. — Т. 3. — Тбилиси : Мецниереба, 1978. — 796 с.

42. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; [пер. с англ. К. И. Бабицкого; пред и общ. ред. А. Р. Лурия]. — М. : Прогресс, 1997. — 412 с.

43. Бруно Джордано. О Причине, Начале и Едином / Джордано Бруно // Философские диалоги: О Причине, Начале и Едином; О бесконечности, вселенной и мирах. — М. : Алетейя, 2000. — С. 23 — 152.

44. Брутян Г. Т. К понятию концептуальной картины мира / Г. Т. Брутян // Вопросы философии. — 1972. — № 10. — С. 36–47.

45. Бурбаки Н. Элементы математики: очерки по истории математики / Бурбаки Н. — М. : Издательство иностранной литературы, 1963. — 292 с.

46. Бурдьё П. Социальное пространство : поля и практики / П. Бурдьё ; [пер. с фр. Шматко Н. А.]. — М. : Инст-т эксперим. социологии; СПб. : Алетей, 2007. — 576 с. (Gallicinium; Историческая книга).
47. Буркхардт Г. Непонятая чувственность / Титус Буркхардт // Это человек: Антология. — М. : Academia, 1995. — 245 с.
48. Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / Володимир Буряк // Вища школа. — 2007. — № 1. — С. 10–19.
49. Бусова Н. А. Модернизация, рациональность и право / Н. А. Бусова. — Харьков : Изд-во «Прометей – Пресс», 2004. — 352 с.
50. Быков Г. Август Кекуле. Очерк жизни и деятельности / Г. Быков. — М. : Наука, 1964. — 234 с.
51. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Йохан Лео Вайсгербер ; [пер., вступ. ст., коммент. О.А. Радченко]. — 2-е изд. испр. и доп. — М. : URSS, 2004. — 232 с.
52. Вальденфельс Б. Вступ до феноменології / Б. Вальденфельс ; [пер. с нем. Ситниченко Л. А., Култаева М. Д., Кебуладзе В.]. — К. : Альтерпрес, 2002. — 176 с.
53. Вдовина И. С. Исследуя человеческий опыт / И. С. Вдовина // Рикер Поль. Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью ; [пер. с фр.]. — М. : АО «КАМП»; изд. центр «Academia», 1995. — С. 128–159.
54. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / Макс Вебер // Вебер М. Избранные произведения ; [предисл. П. П. Гайденок]. — М. : Прогресс, 1990. — 423 с.
55. Вельш А. Г. Мотивация нововведения / А. Г. Вельш // Проблемы управленческих нововведений и хозяйственного экспериментирования. Республиканская научно-практическая конференция. — Таллин : 1978. — с. 42–45.
56. Виндельбанд В. История философии / Вильгельм Виндельбанд ; [пер. с нем.]. — К. : Ника – Центр, 1997. — 560 с.
57. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн // Л. Витгенштейн Философские работы. — Часть 1 ; [пер. с нем., сост., вст. ст., прим. М.С. Козловой]. — М. : Изд-во «Гнозис», 1994. — 612 с.

58. Витгенштейн Л. *Философские исследования* / Людвиг Витгенштейн ; [пер. с нем. С. А. Крылова] // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XVI. Лингвистическая прагматика : Сборник. — М. : Прогресс, 1985. — С. 79–128.

59. Вікторів В. Нові моделі управління освітою / В. Вікторів // Вища освіта України. — 2005. — № 2. — С. 66–71.

60. Власова С. *Идеал научности в образовании* / С. Власова // Вестник высшей школы (Alma Mater). — 1998. — № 11. — С. 34–37.

61. *Всемирная энциклопедия : Философия* / [гл. научн. ред и сост. А.А. Грицанов]. — М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. — 1312 с.

62. Выготский Л. С. *Мышление и речь* / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 2005. — 352 с.

63. Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ / Ю. Габермас // А. М. Єрмоленко. Комунікативна практична філософія. Підручник. — К. : Лібра, 1999. — С. 287–324.

64. Гадамер Г.-Х. *Истина і метод* / Г.-Г. Гадамер ; [пер. з нім. О. Мокровольського]. — К. : Юніверс, 2000. — Т. 1. : Герменевтика I : Основы філософської герменевтики. — 464 с.

65. Гайденко В. П., Смирнов Г. А. *Западноевропейская наука в средние века: Общие принципы и учение о движении* / В. П. Гайденко, Г. А. Смирнов. — М. : Наука, 1989. — 352 с.

66. Гайденко П. П. *Введение. Проблема рациональности на пороге третьего тысячелетия* / П. П. Гайденко // Гайденко П. П. Научная рациональность и философский разум. — М. : Прогресс – Традиция, 2003. — С. 9–29.

67. Гайденко П. П., Давыдов Ю. Н. *История и рациональность: Социология М. Вебера и веберовский ренессанс* / П. П. Гайденко, Ю. Н. Давыдов. — М. : Политиздат, 1991. — 367 с.

68. Гайденко П. П. *Научная рациональность и философский разум* / П. П. Гайденко. — М. : Прогресс – Традиция, 2003. — 528 с.

69. Галилей Галилео. *Диалог о двух главнейших системах мира – птолемеевой и коперниковой* / Галилео Галилей // Избр. труды : В 2-т. — М. : Наука, 1964. — Т. 1. — С. 97 — 562.

70. Гегель Г. Г. Ф. Предисловие / Г. Г. Ф. Гегель // Наука логики. В 3-х т. ; [пер. с нем.]. — М. : Наука, 2002. — С. 75–80.

71. Гегель Г. В. Ф. Лекции по эстетике / Г. В. Ф. Гегель // Эстетика в 4-х т. ; [пер. Б. Г. Столпнера]. — М. : Изд-во «Искусство», 1969. — Т. 2. — Ч. 2. — 326 с.

72. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. — М. : Мысль, 1974. — Т. 1. — 452 с.

73. Гелнер Е. Розум і культура: історична роль раціональності та раціоналізму / Ернест Гелнер ; [пер. з англ. С. Савченка]. — К. : «Акта», 2004. — 294 с.

74. Герасимова Е. Філософія загальнокультурного контексту: постмодерністські концепції освіти / Е. Герасимова // Вища освіта України. — 2007. — № 2. — С. 42–47.

75. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; [отв. редактор и сост. П. В. Алексеев]. — М. : «Школа – Пресс», 1995. — 448 с.

76. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления ; [сб. переводов с нем. и англ. под ред. и вст. ст. А. М. Матюшкина]. — М. : «Прогресс», 1965. — С. 433 — 457.

77. Гиндилис Н. Л. Знание как целостность / Н. Л. Гиндилис // Проблема знания в истории науки и культуры. — СПб. Алетейя, 2001; М. : Институт истории естествознания и техники Российской Академии наук, 2001. — С. 60–91.

78. Гоббс Т. Основы философии. Ч. 1. О теле / Томас Гоббс // Сочинения : В 2-х т. ; [пер. с лат. и англ.; сост., ред. изд.; авт. вст. ст. и примеч. В. В. Соколов]. — М. : Мысль, 1989. — Т. 1. — 210 с.

79. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.

80. Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / Макс Горкгаймер ; [пер. з німец. М. Д. Култаєва]. — Київ : ППС. — 2002, 2006. — 282 с.

81. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: Теория и практика : / Коллект. авторов, Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В. — М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2002. — 384 с.

82. Грицай О. М. Теоретичне і практичне самовизначення розуму (філософсько-антропологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття вчен. ступеню канд. філософ. наук : спец. 09.00.04 — філософська антропологія, філософія культури / О. М. Грицай. — Харків, 2006. — 20 с.

83. Громыко Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследований / Ю.В. Громыко // Вопросы философии. — 2001. — № 2. — С. 116–123.

84. Громыко Ю. В. Исследование и проектирование в образовании / Ю. В. Громыко // Школьные технологи. — 2005. — № 2. — С. 66–69.

85. Громыко Ю. В. Методологические основы ОДИ, проводимых в образовании / Ю. В. Громыко // Организационно-деятельностные игры в народном образовании : сб. научн. трудов — М. : изд-во АПН СССР, 1980. — С. 5–45.

86. Громыко Ю. В. Основные результаты и выводы, полученные при проведении организационно-деятельностных игр в народном образовании СССР в 1987–1988 гг. / Ю. В. Громыко // Организационно-деятельностные игры в народном образовании : сб. научн. трудов — М. : изд-во АПН СССР, 1980. — С. 68–110.

87. Громыко Ю. В. Построение общественной практики средствами образования / Ю. В. Громыко // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 37–49.

88. Грязнов А. Ф. Аналитическая философия / А. Ф. Грязнов, А. А. Лаврова. — М. : Высшая школа, 2006. — 375 с.

89. Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем.] — М. : Прогресс, 1985. — 450 с.

90. Гуревич П. С. Поиск новой рациональности (по материалам трех всемирных конгрессов) / П. С. Гуревич. // Рациональность как предмет философского исследования ; [ответс. редакторы: канд. филос. наук И. Пружинин, докт. филос. н. В. С. Швырев]. — М. : РАН Институт философии, 1995. — С. 209–224.

91. Гурина М. Философия : учебное пособие для выпускных классов лицеев, для поступающих в высшие школы и студентов первого цикла высш. образования / М. Гурина. ; [пер. с фр.]. — М. : Республика, 1998. — 367с.

92. Гусаковский М. А. / М. А. Гусаковский // Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». — М. : Народное образование, 2004. — 272 с.

93. Гусев В. І. Західна філософія Нового часу. XVII – XVIII ст. : Підручник / В. І. Гусев — 20-е вид., стереотип. — К. : Либідь, 2000. — 368 с.

94. Гуссерль Э. Логические исследования / Э. Гуссерль // Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. — Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2000. — С. 5–287.

95. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль ; — Т. 1. — М. : АСТ, 1999. — 340 с.

96. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Давыдов. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 288 с.

97. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 541 с.

98. Давыдов В. В., Зинченко В. П. Предметная деятельность и онтогенез познания / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 11–29.

99. Декарт Р. Метафизические размышления / Рене Декарт // Избранные произведения ; [пер. с фр. и лат., ред и вступ. ст. В. В. Соколова]. — М.: Госуд. изд-во полит. литературы, 1950. — С. 319–408.

100. Декарт Р. Правила руководства ума / Рене Декарт // Декарт Р. : Сочинения : В 2-х т. ; [пер. с лат и фр.; сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова]. — Т.1. — М. : Мысль, 1989. — С. 77–153.

101. Делез Ж. Бергсонизм / Ж. Делез // Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза ; [пер. с франц.] — М. : ПЕР СЭ, 2001. — С. 339–301.

102. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез // Делез Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum philosophicum* ; [пер. с фр.

Я. Я. Свирского; научный редак. А. Б. Толстое]. — Фр. — М. : «Раритет», Екатеринбург : «Деловая книга», 1998. — 480 с.

103. Делез Ж. Различие и повторение. Глава пятая. Асимметричный синтез чувственного / Ж. Делез // Постмодерн в философии, науке, культуре : Хрестоматия ; [сост. В.И. Штанько, И.З. Цехмистро, В.Н. Сумятиин]. — Харьков : СиМ, 2000. — С. 72–128.

104. Делез Ж. Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму / Ж. Делез // Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза ; [пер. с франц.] — М. : ПЕР СЭ, 2001. — С. 7–144.

105. Денисенко В.А. Современной высшей школе нужны инженерные методы управления качеством учебного процесса / В.А. Денисенко // Высшее образование в России. — 2005. — № 5. — С. 72–76.

106. Дильтей В. Категории жизни // Вопросы философии. — 1995. — № 10. — С. 129–143.

107. Диса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. психол. наук : спец. 09.00.01 — загальна психологія, історія психології / О. В. Диса. — Одеса, 2005. — 17 с.

108. Дольская О. А. Коммуникативный переход в философии и попытки преодоления методологического солипсизма / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» : зб. наук. праць. Тематичний випуск : Філософія — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — № 4. — С. 50–56.

109. Дольская О. А. Коммуникация и ответственность как ведущие ориентации современного ученого (к вопросу о формировании национальной технической элиты) / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» : зб. наук. праць. Тематичний випуск : Філософія. — Харків : НТУ «ХПІ», 2004. — № 8. — С. 18–22.

110. Дольская О. А. Культурологический аспект развития науки и техники / О. А. Дольская // Історія науки і техніки у вищих навчальних закладах України : зб. наук. праць. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — С. 361–370.

111. Дольская О. А. От онтологии слова к этике общения / О. А. Дольская // Філософія і соціологія в контексті сучасної культури : зб. наук. праць. — Дніпропетровськ : ДНУ, 2007. — С. 131–136.

112. Дольская, О. А. Рациональность: обзор, проблемы, проекты / О.А. Дольская // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» : зб. наук. праць. Тематичний випуск : Філософія. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — № 52. — С. 44–51.

113. Дольская О. А. Роль образования в процессе формирования субъекта социального идеала науки / О.А. Дольская // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — Харків : НТУ «ХПІ», 2009. — № 1. — С. 16–20.

114. Дольская О. А. «Языковые игры» Л. Витгенштейна, современный мир и социальная ответственность / О. А. Дольская // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — № 1. — С. 20–25.

115. Дольская О. А. Язык и «картина мира» / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» : зб. наук. праць. Тематичний випуск : Філософія. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — № 11. — С. 75–83.

116. Дольская О. А. Роль коммуникативных духовных практик в развитии социальных систем / О. А. Дольская // Теорія і практика управління соціальними системами / Щоквартальний науково-практичний журнал. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — № 2. — С. 15–21.

117. Дольська О. О. Емпірико-сенсуалістичний напрямок філософії Нового часу та його значення для освіти / О. О. Дольська // Науковий вісник. Серія «Філософія» / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків : ХНПУ, 2008. — Вип. 29. — С. 31–37.

118. Дольська О. О. Рольова реальність у полі освіти / О. О. Дольська // Науковий вісник. Серія «Філософія» / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків : ХНПУ, 2008. — Вип. 27. — С. 112–119.

119. Дольська О. О. Рольові стратегії педагога у просторі рефлексії розуму / О. О. Дольська // Практична філософія. — К. 2009. — № 4. — С. 125–135.

120. Донік О. М. Формування змісту шкільного курсу хімії в освітній системі України : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук : спец. 13. 00. 02 — теорія та методика навчання (хімія) / О. М. Донік. — К., 2008. — 21 с.

121. Дрогобыцкий И. Н. Модель управления организационным знанием / И. Н. Дрогобыцкий // Открытое образование. — 2005. — № 5. — С. 69–73.

122. Дружинина В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В. Н. Дружинина, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. — 1991. — № 4. — С. 13–18.

123. Дусавицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи / Александр Константинович Дусавицкий. — Харьков : Издательство ХНУ им. В. Н. Каразина, 2002. — 145 с.

124. Дьюи Д. Общество и его проблемы / Джон Дьюи ; [пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстова, Е. Н. Косиловой]. — М. : Идея-Пресс, 2002. — 160 с.

125. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник / А. М. Єрмоленко. — К. : Лібра, 1999. — 488 с.

126. Жильсон Э. Философия в средние века: От истоков патристике до конца XIV века / Э. Жильсон ; [пер. с фр.]. — М. : Республика, 2004. — 678 с.

127. Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания / [сост., отв. ред. И. Т. Касавин]. — М. : Политиздат, 1990. — 464 с.

128. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие. — 2-е изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 192 с.

129. Заєць О. Поняття «управління освітою» в системі соціального управління / О. Заєць // Вища освіта України. — 2007. — № 3. — С. 57–62.

130. Заєць О. Управлінські кадри освіти: проблеми підготовки / О. Заєць // Вища освіта України. — 2007. — № 4. — С. 56–62.

131. Зарецька І. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури / І.Зарецька // Журнал «Директор школи». — 2005. — № 6–7. — С. 3–7.

132. Зинченко В. П. Саморазвитие духа (памяти друга) / В. А. Зинченко // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 4–11.

133. Зінковський Ю., Мірських Г. Креативність – фрактал сучасної парадигми вищої технічної освіти (Стаття перша) / Ю.Зінковський, Г. Мірських // Вища освіта України. — 2007. — № 3 (26). — С. 14–20.

134. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. — М. : «Педагогика», 1978. — 128 с.

135. Зорина Л. Я. Отражение науки в содержании образования / Л. Я. Зорина // Теоретические основы содержания общего среднего образования ; [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. — М. : Педагогика, 1983. — С. 104–118.

136. Зорина Л. Я. Отражение тенденций современного научного знания в содержании образования (по основам наук) / Л. Я. Зорина // Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения ; [под ред. В.В. Краевского] — М. : НИИ АПН СССР, 1978. — С. 73–85.

137. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : Наук.-метод. посібник / І. А. Зязюн. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.

138. Имакаев В. Р. Герменевтический подход к построению содержания образования / В. Р. Имакаев // Философские науки. — 2007. — № 5. — С. 115–136.

139. Иноземцев В. Л. Постиндустриальное общество как теоретическая конструкция / В. Л. Иноземцев // Социально-экономические проблемы информационного общества ; [под ред. д. э. н., проф. Л. Г. Мельника]. — Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. — С. 120–148.

140. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учебн. пособие / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, Э. И. Васильева и др. ; [под ред Э. И. Васильевой]. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 416 с.

141. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учеб-

ное пособие ; [под ред. академика РАО А. И. Пискунова]. — 2-е изд., испр. и дополн. — М. : ТЦ Сфера, 2004. — 512 с.

142. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / В. Йегер. ; [пер. с нем. А. И. Лобжина]. — М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. — Т. 1. — 593 с.

143. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер ; [пер. с нем. М.Н. Ботвинника]. — М. : «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1997. — 334 с.

144. Йолон, П. Ф. и др. Рациональность в науке и культуре / П. Ф. Йолон, С. В. Крымский, Б. А. Парахонский, отв. ред В. П. Иванов. — К. : Наукова думка, 1989. — 288 с.

145. Кант И. Метафизика нравов / И. Кант // Кант И. Собран. сочинений : В 8 т. — М. : «ЧОРО», 1994. — Т. 6. — С. 224–581.

146. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. 1798. / И. Кант // Собран. сочинений : В 8 т.— М. : «ЧОРО», 1994. — Т.7. — с. 137 — 376.

147. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант / Собр. сочинений : В 8 т. — М. : Чоро, 1994. — Т. 3. — 741 с.

148. Кант И. О педагогике / И. Кант // Кант И. Собран. сочинений : В 8 т. — М. : «ЧОРО», 1994. — Т.8. — С. 339–462.

149. Кант И. Основоположения метафизики нравов. 1785. / И. Кант // Кант И. Собран. сочинений : В 8 т.— М. : «ЧОРО», 1994. — Т. 4. — С. 153–246.

150. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? 1784. / И. Кант // Собр. сочинений : В 8 т.— М. : «ЧОРО», 1994. — Т. 8. — С. 29–37.

151. Кант И. Что значит ориентироваться в мышлении? / И. Кант // Кант И. Собран. сочинений : В 8 т.— М. : «ЧОРО», 1994. — Т. 8. — С. 89–105.

152. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1982. — С. 270–652.

153. Карлов Н. В. Преобразование образования / Н. В. Карлов // Вопросы философии. — 1998. — № 11. — С. 3–20.

154. Карнизова Л. М., Александрова Г. И. Методологический анализ игротехнической работы в организационно-де-

ательностной игре / Л. М. Карнизова, Г. И. Александрова // Организационно-деятельностные игры в народном образовании : сб. научн. трудов. — М. : изд-во АПН СССР, 1980. — С. 45–68.

155. Карр В. Философия и образование / В. Карр // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 3 Философия. Реферативный журнал. — 2006. — № 1. — С. 184–192.

156. Касавин И.Т. Рациональность в познании и практике : Критический очерк / И. Т. Касавин, З. А. Сокулер, В. А. Лекторский. — М. : Наука, 1989. — 186 с.

157. Кацнельсон С. Д. О происхождении эргативной конструкции / С. Д. Кацнельсон // Эргативная конструкция предложения в языках различных типов : Тезисы докладов на открытом расширенном заседании Ученого совета Института языкознания АН СССР (Декабрь 1964 г.), 1964. — С. 10–12.

158. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / Кацнельсон Соломон Давидович. — 2-е изд. стереотип. — М. : URSS, 2002. — 217 с.

159. Кинелев В. Г. Образование для информационного общества / В. Г. Кинелев // Открытое образование. — 2007. — № 5. — С. 46–57.

160. Клайн М. Математика. Утрата определенности / М. Клайн ; [пер. с англ.: под ред., с предисл. и примеч. И.М. Эглама]. — М. : Мир, 1984. — 434 с.

161. Клайн, М. Математика. Поиск истины. — М. : Мир, 1988. — 295 с.

162. Клепко С. Ф. Інтеграція і полімофізм знання у вищій школі / С. Ф. Клепко // Філософія освіти. — 2005. — № 2. — С. 20–35.

163. Клепко С. Ф. Українська царина філософії освіти / С. Ф. Клепко // «Практична філософія». — 2001. — № 1. — С. 197–211.

164. Кликс Ф. Пробуждающее мышление: История развития человеческого интеллекта / Ф. Кликс ; [пер. с нем.]. — К. : Вища школа, Узд-во при киевском университете, 1985. — 296 с.

165. Климов Г. А. Типология языков активного строя и реконструкция протоиндоевропейского / Г. А. Климов. — М. : Изд. АН СССР. СЛЯ., 1973. — № 5. — С. 142–147.

166. Клосіньска Т. Професійно-педагогічна культура і майстерність викладача вищої школи у формуванні особистості студента – майбутнього фахівця / Т. Клосіньска // Вісник Львівського університету. Сер. Педагогіка. — 2005. — Вип. 19. — Ч. 2. — С. 171–175.

167. Кожев А. Идея смерти в философии Гегеля. / Александр Кожев ; [пер. с франц. и послесл. И. Фомина. Ред. В. Большакова]. — М. : «Логос», «Прогресс – Традиция», 1998. — 208 с.

168. Колин К. К. Человек в информационном обществе: новые задачи для образования, науки и культуры / К. К. Колин // Открытое образование. — 2007. — № 5. — С. 40–46.

169. Колпаков В. А. Общество знания. Опыт философско-методологического анализа / В. А. Колпаков // Вопросы философии. — 2008. — № 4. — С. 26–38.

170. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни / Ян Амос Коменский. — Изд. 2. — М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957. — 351 с.

171. Коменский Я. А. Панпедия (Искусство обучения мудрости / Ян Амос Коменский ; [пер. с лат. Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов, М.М. Сокольская]. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 320 с.

172. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / П.В. Копнин. — М. : Мысль, 1974. — 568 с.

173. Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: [учебное пособие] / Г.Б. Корнетов. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 296 с.

174. Косарева Л. М. Социокультурный генезис науки Нового времени (Философский аспект проблемы) / Л. М. Косарева. — М. : Наука, 1989. — 160 с.

175. Костеева М. А. Деловая игра в системе управления социальной организацией / М. А. Костеева // Социология власти. — 2008. — № 3. — С. 219–226.

176. Краевский В. В. Методологические основы построения теории содержания общего среднего образования и ее основные проблемы / В. В. Краевский // Теоретические основы содержания общего среднего образования. — М. : Педагогика, 1983. — С. 40–59.

177. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ) / В. В. Краевский. — М. : Педагогика, 1977. — 263 с.

178. Кремень В. Г. Філософія освіти: еліта й інтелігенція / В. Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — Вип. 17 (21). — С. 3–9.

179. Кремень В. Г. та ін. Філософія управління : [підручник / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов]. — Вид. 2-ге, доповн. і переробл. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — 524 с.

180. Круглый стол журналов «Вопросы философии» и «Науковедение», посвященный обсуждению книги В.С. Степина «Теоретическое знание» // Вопросы философии. — 2001. — № 1. — С. 3–32.

181. Култаєва М. Ідеально-типові конструкції філософського мислення / М. Култаєва // Філософська думка. — 2005. — № 2. — С. 83–94.

182. Култаєва М. Д., Навроцький О. І., Шеремет І. І. Європейська теоретична соціологія XX-XXI століття : [навчальний посібник]. — Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. — 328 с.

183. Култаєва М. Д. Педагогічне мислення як регіональна онтологія і епістемологічна ситуація / М. Култаєва // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 149–158.

184. Култаєва М. Д. Передмова перекладача / М. Култаєва // Макс Горькаймер. Критика інструментального розуму ; [пер. с німец. М.Д. Култаєва]. — Київ : ППС — 2002, 2006. — С. 5–18.

185. Култаєва М. Д. Праця М. Горькаймера «Критика інструментального розуму» та її значення для філософії освіти / М. Култаєва // Філософія освіти. — 2005. — № 2 (4). — С. 187–196.

186. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ / Ф. Г. Кумис ; [пер. с англ. С. Л. Володиной, В. А. Кузнецова, С. П. Романовой]. — М. : Прогресс, 1970. — 259с.

187. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; [пер. с англ.]. — М. : ООО «Издательство АСТ»: ЗАО «Ермак», 2003. — 365 с.

188. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя / С. Ю. Курганов. — М. : Просвещение, 1989. — 128 с.

189. Лазарев Ф. В., Тарасов В. И. Разум в новом столетии: глобальная переориентация / Лазарев В. Ф. — Симферополь : СОНАТ, 2000. — 88 с.

190. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки / И. Лакатос ; [пер. И. Н. Веселовский, А. Л. Никифорова, В. Н. Порус]. — М. : Академический Проект, 2008. — 476 с.

191. Ламетри Ж. О. Человек-машина / Ж. О. Ламетри // Ламетри Ж. О. Сочинения : [общ. ред., предисл. и примеч. В. М. Богуславского]. — М. : Мысль, 1983. — Т. 1. — С. 169–226.

192. Леви-Брюль К. Первобытное мышление / К. Леви-Брюль ; [пер. с фр. В. К. Никольского и А. В. Киссина]. — М. : «Атеист», 1930. — 339 с.

193. Леви-Стросс К. Первобытное мышление / К. Леви-Стросс ; [пер., вст. ст. и прим. А.Б. Островского]. — М. : Республика, 1994. — 384 с.

194. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / Леднев В. С. — 3 изд., — М. : Педагогика, 1991. — 224 с.

195. Лейбниц Г. В. Монадология / Г. В. Лейбниц // Сочинения : В 4-х т. ; [пер. с фр., лат, под общ. рук. К. Истомин и Ф. Мирнов; Ред., вступ. Ст. В. С. Соколов]. — М. : Мысль, 1982. — Т. 1. — С. 413–430.

196. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении авторов системы предустановленной гармонии / Г. В. Лейбниц // Сочинения : В 4-х т. ; [ред., авт. вступ. ст. и примеч. И. С. Нарский]. — М. : Мысль, 1983. — Т. 2. — С. 47–545.

197. Леонтьев А. А. Материалы о сознании / А. А. Леонтьев // Вестник Моск. университета. Сер. 14. Психология. — М. : Изд-во Моск. Университета, 1988. — № 3. — С. 44–48.

198. Лернер И. Я. Понятие фактора и источника формирования содержания образования / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования ; [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. — М. : Педагогика, 1983. — С. 80–89.

199. Лещенко М. П. Теоретично-методичні засади підготовки майбутнього управлінця навчального закладу / М. П. Лещенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. — Харків : НТУ «ХП», 2008. — Вип. 17 (21). — С. 49–54.

200. Ліщинський О. М. Розвиток змісту шкільного курсу фізики у Великій Британії, Німеччині та США (XIX – XX ст.) : автореф. дис. на здобуття вчен. ступеню докт. педагог. наук : спец. 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки / О. М. Ліщинський. — Київ., 2005. — С. 41.

201. Лиотар Ж.-Ф. Состояние Постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар // Постмодерн в философии, науке, культуре : Хрестоматия ; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятилин]. — Харьков : СиМ, 2000. — С. 369–387.

202. Лиотар Ж.-Ф. Заметки о смысле пост (письмо Джессамин Блеу, Милуоки, 1 мая 1985 г.) / Ж.-Ф. Лиотар // Постмодерн в философии, науке, культуре : Хрестоматия ; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятилин]. — Харьков : СиМ, 2000. — С. 8–11.

203. Лобок А. М. Диалог с Выготским по поводу письменной речи / А. М. Лобок // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 41–52.

204. Лобок А. М. Другая математика / А. Лобок // Школьные технологии. — 1998. — № 6. — С. 2–3.

205. Лобок А. М. Новое платье короля, или почему стоит изобретать велосипед? / А. М. Лобок // Народное образование. — 1997. — № 1. — С. 15–16.

206. Локк Д. О воспитании разума / Дж. Локк // Педагогические сочинения. — М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1939. — С. 225–285.

207. Локк Д. Опыт о человеческом разуме / Дж. Локк // Избранные философские произведения. В 2 т. ; [ред., сост., предисл. И. С. Нарский]. — М. : Изд-во Соцэкгиз, 1960. — Т. 1. — С. 57–599.

208. Лосев А. Ф. Имя: избранные работы, переводы, беседы, исследование, архивные материалы / А. Ф. Лосев. — СПб. : Алетейя, 1997. — 616 с.

209. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Лотман Ю. М. // Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб. : «Искусство – СПб», 2000. — С. 12–149.

210. Лотман Ю. М. Мозг – текст – культура – искусственный интеллект / Лотман Ю. М. // Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб. : «Искусство – СПб», 2000. — С. 580–589.

211. Лукьянец В., Соболев, О. Рациональность – «обычай – деспот!»? / В. Лукьянец, О. Соболев // *Sententiae: наукові праці Спільки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства)*, 2004. — Спецвипуск № 1. «Феномен раціональності». — С. 3–27.

212. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман ; [пер. с нем. А. Антоновский]. — М. : Издательство «Логос», 2004. — 232 с.

213. Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества / Н. Луман // *Постмодерн в философии, науке, культуре : Хрестоматія ; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятиин]*. — Харьков : СМ, 2000. — С. 279–295.

214. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки : автор. десерт. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 — теорія навчання / С. Є. Лупаренко. — Харків, 2008. — 20 с.

215. Лурия А. Р. Язык и сознание : Курс лекций / А. Р. Лурия. — Ростов-н/ Дону : Феникс, 1998. — 413 с.

216. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии : Учебное пособие для вузов / А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, — СПб.; М.; Минск : Питер, 2004. — 320 с.

217. Майнберг, Г. Единый разум и многообразие рациональностей / Г. Майнберг // *Вопросы философии*. — 1997. — № 9. — С. 57–65.

218. Макаренко А. С. “Проектировать лучшее в человеке...” / А. С. Макаренко. — Мн. : Университетское образование, 1989. — 416 с.

219. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко ; [сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик] — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1990. — 415 с.

220. Мак-Люен М. Галактика Гутенберга: Становление людини друкованої книги / М. Мак-Люен ; [пер. с англ. В. І. Постнікова, С. В. Єфремова]. — К.: Ніка-Центр, 2001. — 464 с.

221. Мамардашвили М. К., / М. К. Мамардашвили / Классический и неклассический идеал рациональности. — Тбилиси : «Мецниереба», 1984. — 81с.

222. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. М. Пруст «В поисках утраченного времени» / М. Мамардашвили ; [под общ. редакцией Ю. П. Сенокосова, ред. И. К. Мамардашвили]. — СПб. : «Университетская книга» и ИТД «Летний Сад», 1997. — 570 с.

223. Мелик-Гайказян И. Моделирование образовательных систем: исследовательская программа / И. Мелик-Гайказян // Высшее образование в России. — 2008. — № 9. — С. 88–94.

224. Мелик-Гайказян М. Аттрактивный менеджмент: моделирование целей динамики образовательных систем / М. Мелик-Гайказян // Высшее образование в России. — 2008. — № 9. — С. 102–106.

225. Мид Г. Дж. Is и Я / Г.Дж. Мид // Американская социологическая мысль: тексты ; [под ред. Добренёва]. — М. : Изд-во МГУ, 1994. — С. 227–237.

226. Мид Г. Дж. От жеста к символу / Г.Дж. Мид // Американская социологическая мысль: тексты ; [под ред. Добренёва]. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — С. 215–224.

227. Мид Дж. Разум, Я и общество (главы из книги) / Г.Дж. Мид // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферат. журн. Сер. 11. Социология. — 1997. — № 4. — С. 162–195.

228. Минин П. Главные направления древне-церковной мистики / П. Минин // Мистическое богословие. — К.: «Путь к истине», 1991. — С. 337–391.

229. Миронов В. В., Иванов А. В. Онтология и теория познания : Учебник. — М. : Гардарики, 2005. — 447 с.

230. Міськова Н. М. Становлення змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні (60-і роки ХІХ – 30-і роки ХХ ст.) : автореферат на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук : спец. 13.00.02 — теорія та методика навчання / Н. М. Міськова. — Житомир, 2005. — 20 с.

231. Многоценная жемчужина: Литературное творчество сирийцев, коптов и ромеев в I тысячелетии ; [пер. с сир. и греч., сост., предисл. и коммент. С. С. Аверинцева]. — К.: ДУХ ЛІТЕРА, 2003. — 600с.

232. Молодцова Е. Н. Науки об уме и знании / Е. Н. Молодцова // Проблема знания в истории науки и культуры. — СПб. : «Алетейя», 2001. — С. 193–206.

233. Монтень М. Апология Раймунда Сабундського / Мішель Монтень // Монтень Мішель. Проби. — К. : Дух і літера, 2006. — С. 119–298.

234. Морозов И. М. Природа интуиции / И. М. Морозов. — Минск : Университетское издание, 1990. — 140 с.

235. Морозов А. В. Креативность преподавателя высшей школы / А. В. Морозов // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3. — С. 64–68.

236. Морозов Ф. М. Три проблемы в творчестве Г. П. Щедровицкого / Ф. М. Морозов // Вопросы философии. — 2004. — № 3. — С. 156–169.

237. Мудрагей Н. С. Рациональное и иррациональное в средневековой теории познания / Н. С. Мудрагей // Рациональность как предмет философского исследования ; [ответственные редакторы: канд. филос. наук И. Пружинин, докт. филос. н. В. С. Швырев]. — М. : РАН Институт философии, 1995. — С. 40–55.

238. Мудрагей Н. С. Платон: рациональное – иррациональное / Н. С. Мудрагей // Зарубежное философское антиковедение: Критический анализ ; [А. В. Семушкин, Р. О. Курбанов, Г. В. Драч и др]. — М. : Наука, 1990. — 240 с.

239. Навроцкий А. И. Высшая школа: теория и практика модернизации / А. И. Навроцкий. — Харьков : Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, 2007. — 196 с.

240. Найссер Г. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии / Г. Найссер ; [пер. с англ. В. В. Лучкова; Вступ. ст. и общ. ред. Б. Н. Величковского]. — М. : Прогресс, 1981. — 230 с.

241. Нейманов Я. М. Образование в XXI веке: тенденции, прогнозы / Я. М. Нейманов. — М. : Алгоритм, 2002. — 480 с.

242. Никифоров А. Л. Рациональность и свобода / А. Л. Никифоров // Рациональность как предмет философского

исследования ; [ответ. редакторы: канд. филос. наук И. Пружинин, докт. филос. н. В. С. Швырев]. — М. : РАН Институт философии, 1995. — С. 142–170.

243. Ницше Ф. Сумерки идолов, или как философствуют молотом / Ф. Ницше // Сочинения : В 2-х т. ; [пер. с нем. Н. Паилова]. — М. : Мысль, 1990. — Т. 2. — С. 556–630.

244. Новая философская энциклопедия : В 4-х т. / [институт философии РАН, нац. общ.-научн. фонд; научно-ред. совет, предс. В. С. Степин, замест. предс. А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов]. — М. : Мысль, 2001. — Т. 3. — С. 449.

245. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. — Мн. : Изд. В. М. Скаун, 1998. — 896 с.

246. Новиков А. А. Рациональность в ее истоках и утратах / А. А. Новиков // Вопросы философии. 1995. — № 5. — С. 48–59.

247. Нугаев Р. М. Смена развитых научных теорий: ценностные измерения / Р. М. Нугаев // Вопросы философии. — № 11. — 2002. — С. 124–134.

248. Нугаев Р. М. Смена базисных парадигм: концепция коммуникативной рациональности / Р. М. Нугаев // Вопросы философии. — 2001. — № 1. — С. 114–122.

249. Ньютон-Смит В. Рациональность науки / В. Ньютон-Смит // Постмодерн в философии, науке, культуре : Хрестоматия ; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятиин]. — Харьков : СиМ, 2000. — С. 424–439.

250. Ойзерман Т. И. Рациональное и иррациональное / Т. И. Ойзерман. — М. : Знание, 1984. — 64 с.

251. Остин Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике: Теория речевых актов ; [пер. с англ., сост и вступ. ст. И. М. Кобозевой и В. З. Демьяненко-ва, общ. ред Б. Ю. Городецкого]. — М. : Прогресс, 1986. — Вып. 17. — С. 22–130.

252. Остин Дж. Л. Чужое сознание / Дж. Л. Остин // Философия, логика, язык ; [пер. с англ. и нем., сост. и предисл. В. В. Петрова; общ. ред. Д. П. Горского и В. В. Петрова]. — М. : Прогресс, 1987. — С. 48–95.

253. Палама Григорий. Десятословіе по христiанскому законоположенiю / Г. Палама // Добротолюбiе. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993. — Т. 5. — С. 281–302.

254. Палама Григорий. Триады в защиту священнобезмолствующих / Григорий Палама // Философская и социологическая мысль. — 1991. — № 2. — С. 118–128. — № 3. — С. 87–97. — № 11. — С. 108–128.

255. Патнем Х. Разум, истина и история / Х. Патнем; [пер. с англ. Т. А. Дмитриева, М. В. Лебедева]. — М.: Праксис, 2002. — 296 с.

256. Педагогика: Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2003. — 304 с.

257. Песталоцци И. Г. Лебединая песня / Песталоцци И. Г. // Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 2. — С. 268–400.

258. Песталоцци И. Г. О народном образовании и индустрии / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 1. — С. 295–322.

259. Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение. Метод. Памятная записка Песталоцци / Песталоцци И. Г. // Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 1. — С. 47–61.

260. Петров М. К. История европейской культурной традиции и ее проблемы / М. К. Петров. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. — 776 с.

261. Пиаже Ж. Речь и мышление / Пиаже Ж.; [пер. с франц. В. А. Лукова] — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 529 с.

262. Платон. Государство / Платон // Собрание сочинений : В 4-х т.; [общ. ред. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч.]. — М.: Мысль, 1994. — Т. 3. — С. 79–420.

263. Платон. Парменид / Платон // Собрание сочинений : В 4 т.; [общ. ред. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч.]. — М.: Мысль, 1993. — Т. 2. — С. 346–412.

264. Платон. Тимей / Платон // Собрание сочинений : В 4-х т.; [пер. с древнегреч.; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи]. — М.: Мысль, 1994. — Т. 3. — С. 421–500.

265. Платон. Филеб / Платон // Собрание сочинений : В 4-х т. ; [пер. с древнегреч.; общ. ред А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи]. — М. : Мысль, 1994. — Т. 3. — С. 7–78.

266. Пойя Д. Математическое открытие: Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание / Д. Пойя ; [пер. с англ. В. С. Бермана; под ред. И. М. Яглома]. — 2-у изд. — М. : Наука, 1976. — 448 с.

267. Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии / М. Полани ; [пер. с англ. общ. ред. В. А. Лекторского, В. А. Аршинова., пред. Лекторского В. А.]. — М. : Прогресс, 1985. — 343 с.

268. Пономарьов О. С. Системність формування нової освітньої парадигми / О. С. Пономарьов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — Вип. 17 (21). — С. 76–83.

269. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания: избранные работы / Карл Р. Поппер. ; [пер с англ. ; общ. ред, сост., вступит. ст. В. Н. Садовский]. — М. : Прогресс, 1983. — 605 с.

270. Пост-модернизм : Энциклопедия / [составители и научн. редакторы А. А. Грицанов, М. А. Можейко, ответ. секр. и ред. А. И. Мерцалова]. — Мн. : Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. — 1040 с. — (Мир энциклопедий).

271. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Ч. 3: Об изменении значения и заменах существительного / Потебня А. А. — Х. : Паровая типография и литография. — М. Зильберберг и С-вья, 1899. — 663 с.

272. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. — М. : Лабиринт, 2007. — 248 с.

273. Предборська І. У пошуках філософських засад сучасного освітнього дискурсу / І. Предборська // Філософські абрисы сучасної освіти : [монографія] / авт. коп. : Предборська І., Вишинська Г., Гайденок В., Гамрецька Г. та ін.; за заг. редак. І. Предборської. — Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. — С. 7–41.

274. Прибрам К. Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейropsychологии / К. Прибрам ; [пер. с англ. Н. Н. Даниловой и Е. Д. Хомской, под ред. и прим. Л. Р. Лурия]. — М. : «Прогресс», 1975. — 464 с.

275. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; [пер. с англ., общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова]. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.

276. Пролесєв С. Культурно-історичне покликання університету / С. Пролесєв // Покликання університету : зб. наук. праць. — К. : РІА «ЯНКО», «ВЕСЕЛКА», 2005. — С. 31–38.

277. Пружинин Б. И. / Б. И. Пружинин. Рациональность и единство знания // Рациональность как предмет философского исследования. — М. : РАН Институт философии, 1995. — С. 121–142.

278. Пятигорский А. Мышление и наблюдение. Четыре лекции по обсервационной философии / А. Пятигорский. — Riga : LIEPNIEKS & RITUPS, 2002. — 171 с.

279. Равкин З. И., Пряникова В. Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) / З. И. Равкин, В. Г. Пряникова. — М. : ИТОГИ, 1996. — 208 с.

280. Ратніков В. раціональність як пріоритетна ідея у вузівському курсі філософії / В. Ратніков // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 193–200.

281. Рац М. Воинствующий рационализм или «разумная рациональность»? / М. Рац // Вопросы философии. — 2002. — № 6. — С. 19–28.

282. Рикер П. Время и рассказ / Поль Рикер ; [пер. с фр.]. — М., СПб. : Университетская книга, 1998. — Т. 1. Интрига и исторический рассказ. — 313 с.

283. Рикер П. Герменевтика и метод социальных наук / П. Рикер ; // Постмодерн в философии, науке, культуре. — Хрестоматия ; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятин]. — Харьков : Сим, 2000. — С. 228–245.

284. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П. Рикер ; [пер. с фр., вступит. ст. И. С. Вдовина]. — М. : Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2002. — 624 с.

285. Рікер П. Прощення і дар / П. Рікер // Дух і Літера. Національний Університет «Києво-Могилянська Академія», Центр Європейських Гуманітарних досліджень. — К. : ФАКТ, 1997. — С. 333–336.

286. Пікер П. Сам як інший / П. Пікер ; [пер. с фр]. — К. : Дух і Літера, 2000. — 458 с.

287. Роджерс Н. Фасилитация творчества / Н. Роджерс // Вопросы психологии. — 2007. — № 6. — С. 64–73.

288. Розин В.М. Мышление в контексте современности (От “машин мышления” к “мысли событию”, “мысли встрече”) / В. М. Розин // Общественные науки и современность. — 2001. — № 5. — С. 132–143.

289. Розин В. М. Типы и дискурсы научного мышления / В. М. Розин. — Изд. 2-е. — М. : Эдиториал УРСС, 2004. — 248 с.

290. Розин М. Техника и социальность / М. Розин // Вопросы философии, 2005. — № 5. — С. 95–107.

291. Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект: Підручник / О. Г. Романовський, В. Є Михайличенко. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — 592 с.

292. Рорти Р. Философия и зеркало культуры / Р. Рорти // Постмодерн в философии, науке, культуре. — Хрестоматия ; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятин]. — Харьков : СиМ, 2000. — С. 159–194.

293. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. — 4-е изд. — СПб.; М.; Х.; Минск : Питер, 2009. — 712 с.

294. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 49–59.

295. Руденко В. Н. Культурологические основы целостного содержания высшего образования : [моногр.] / В. Н Руденко. — Бендеры : «Полиграфист», 2003 — 283 с.

296. Руссо Ж.-Ж. Письма о морали / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения : В 2-х т.— М. : «Педагогика», 1981. — Т. 2. — С. 103–133.

297. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения : В 2-х т. — М. : «Педагогика», 1981. — Т. 1. — С. 19–592.

298. Рутманис К. В. Генезис идей рациональности в философии / К. В. Рутманис // Рациональность как предмет философского исследования — М. : РАН Институт философии, 1995. — С. 21–39.

299. Рутманис К. В. Идея рациональности в философии / К. В. Рутманис. — Рига : Зинатне, 1990. — 156 с.

300. Рыжов В. П. Инженерное творчество и проблемы современного образования / В. П. Рыжов // Открытое образование. — 2005. — № 5. — С. 80–84.

301. Сальников Н., Бурулин С. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели / Н. Сальников, С. Бурулин // Высшее образование в России. — 2008. — № 2. — С. 5–12.

302. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения / Ж.-П. Сартр ; [пер. с фр., под общ. рук. М.И. Бекетова]. — СПб. : Наука, 2001. — 319 с.

303. Свистун В. І. Видатні новатори – педагог А. Макаренко і менеджер А. Файоль: що їх поєднує? / В. І. Свистун // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — Вип. 17 (21). — С. 144–153.

304. Семенов В. В. Основы рациональности. Антропологический вектор философии / В. В. Семенов. — Пушкино : ОНТИ ПНЦ РАН, 2003. — 120 с.

305. Серль Дж. Р. Природа Интенциональных состояний / Дж. Р. Серль // Философия, логика, язык ; [пер. с англ. и нем., сост. и предисл. В. В. Петрова; общ. ред. Д. П. Горского и В. В. Петрова]. — М. : Прогресс, 1987. — С. 96–126.

306. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. Сборник ; [пер. с англ., сост. и вступ. ст. И.М. Кобозовой и В.З. Демьяненкова., общ. ред. Б.Ю. Городецкого]. — М. : Прогресс, 1986. — Вып. 17. — С. 151–169.

307. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії : [навч. посібник для гуманітарних спеціальностей вузів] / Л. Ситниченко. — К. : Либідь, 1996. — 171 с.

308. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдоско-

налення вчителів / Б. Сітарська ; [пер з польськ. мови І. Родюк]. — К. : Основа, 2005. — 364 с.

309. Скотний В. Г. Рациональное та ірраціональне в науці й освіті : автореф. дис. на здобуття вчен. ступеню докт. філос. наук : спец. 09.00.03. — соціальна філософія та філософія історії. — Львів, 2003. — 42 с.

310. Слободчиков В. И, Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев — М. : Школа-Пресс, 1995 — 384 с.

311. Создание общеевропейского пространства высшего образования. Коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование. Берлин 19 сентября 2003 г. // Давыдов Ю. С. Болонский процесс и российские реалии. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. — 136 с.

312. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. — М. : «Просвещение», 1967. — 248 с.

313. Соколов В. В. Европейская философия XV – XVII вв. : Учеб. пособие для философских факультетов ун – тов / Василий Васильевич Соколов. — М. : Высшая школа, 1984. — 448 с.

314. Сокулер З. А. Проблема обоснования знания: Гносеологические концепции Л. Витгенштейна и К. Поппера / З. А. Сокулер. — М. : Наука, 1988. — 175 с.

315. Сосницька Н. Л. Формування і розвиток змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико-методичний контекст) : автор. дис. на здобуття наук. ст. докт. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізика) / Н. Л. Сосницька. — Київ, 2008. — 40 с.

316. Срезневский И. И. Материалы для Словаря древнерусского языка / Измаил Иванович Срезневский : В 3-х т. Репринт: воспроизведение: —СПБ. : Типография Императорской Академии наук, 1895. — М. : Государственно издательство иностранных и национальных словарей, 1958. — Т. 2 : Л–П: — 1802 стлб.

317. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. — М.: «Прогресс – Традиция», 2000. — 744 с.

318. Столярова О. Е. Социальный конструктивизм: онтологический поворот: Послесловие к статье Б. Латур / О. Е. Сто-

лярова // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. — 2003. — № 3. — С. 39–51.

319. Стрельченко В. И. Рациональность и гуманистические идеалы образования // Режим доступа : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/8236>.

320. Сухомлинский В. А. «Не только разумом, но и сердцем...» / В. А. Сухомлинский. — 2-е изд. — Мн. : Глинский. — М. : Молодая гвардия, 1990. — 139 с.

321. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения : В 5-и т. — К. : Рад. школа, 1979. — Т. 2. — С. 447–701.

322. Табачникова С. В. Мишель Фуко: историк настоящего / С. В. Табачникова // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет ; [пер. с франц.]. — М. : Касталь, 1996. — С. 396–443.

323. Татеркевич В. Історія філософії: Античність і середньовічна філософія / В. Татеркевич ; [пер. с польськ. А. Шкраб'юка]. — Львів : Свічадо, 1997. — Т. 1. — 456 с.

324. Тейлор Ч. Етика автентичності / Ч. Тейлор ; [пер. з англ. А. Васильченко]. — К. : Дух і літера, 2002. — 128 с.

325. Теклюк А. І. Рациональність у науковому та позанауковому знанні: контекст компліментарності : автореф. дис. канд. філософ. наук : спец. 09.00.09 — філософія науки / А. І. Теклюк. — Черновці, 2007 — 20 с.

326. Теоретические основы процесса обучения в советской школе ; [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера; научно-исследовательский инст. общей педагогики АПН СССР]. — М.: Педагогика. 1989. — 320 с.

327. Тимонина Л. И. Теория и практика организации учебно-воспитательного процесса / Л. И. Тимонина // Завуч: управление современной школой. — 2006. — № 8. — С. 104–110.

328. Товажнянський Л. Л., Романовський О. Г., Пономарьов О. С., Черваньова В. О. Основи педагогіки вищої школи : навч. посібник ; [Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, В. О. Черваньова]. — Харків : НТУ «ХПІ», 2005. — 600 с.

329. Тоффлер Э. Революционное богатство / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. — М. : Изд-во АСТ : АСТ МОСКВА : ПРОФИЗДАТ, 2008. — 569 с.

330. Трубников Н. Н. Кризис европейского научного разума / Н. Н. Трубников // Рациональность как предмет философского исследования. — М. : РАН Институт философии, 1995. — С. 142–170.

331. Тулмин Ст. Человеческое понимание / Ст. Тулмин. — М. : Прогресс, 1984. — 327 с.

332. Уайтхед А. Н. Избранные философские работы / А. Н. Уайтхед ; [пер. с англ., состав. И. Т. Касавин: общ. ред. и вступ. ст. М. А. Киселя]. — М. : Прогресс, 1990. — 697 с.

333. Ушинский К. Д. Родное слово / К. Ушинский // Педагогические сочинения : В 6 т. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 4 — 528 с.

334. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Ушинский. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 576 с.

335. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер ; [пер. с англ. М.В. Арапова и Н.В. Малыхиной; под ред. Е.Л. Вартановой]. — М. : Аспект Пресс, 2004. — 400 с.

336. Федотова В. Г. Анархия и порядок / В. Г. Федотова. — М. : Эдиториал УРСС, 2000. — 141 с.

337. Фейнберг Е. Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке / Е. Л. Фейнберг. — 3-е изд. — М. : Фрязино: Век 2, 2004. — 286 с.

338. Философия : Энциклопедический словарь ; [под ред. А. А. Ивина]. — М. : Гардарики, 2004. — 1072 с.

339. Фихте И. Г. Основа общего наукоучения / И. Г. Фихте. Сочинения : В 2-х т. ; [сост. и примеч. В. Волжского]. — СПб. : Мифрил, 1993. — Т. 1. — С. 65–134.

340. Фомин Ю. А. Что век грядущий нам готовит? / Ю. А. Фомин // Терминатор. — 1997. — № 7. — С. 6–7.

341. Фрейденберг О. М. Поэтика сюжета и жанра / О. М. Фрейденберг, Н.В. Брагинская. — М. : Прогресс, 1999. — 204 с.

342. Фуко М. Забота об истине / М. Фуко // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет ; [пер. с франц.]. — М. : Касталь, 1996. — С. 30–326.

343. Фуко М. История сексуальности III: Забота о себе / М. Фуко. ; [пер. с франц. Т. Н. Титовой, О. И. Хомы; под общ. ред. А. Б. Мокроусова]. — К. : Дух и Литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. — 288 с.

344. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. (Лекции и интервью. Москва, апрель 1989 г.) / Ю. Хабермас. — М. : Наука, 1992. — 175 с.

345. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; [пер. с нем., послесл. Б. В. Марков; под общ. рук. С. В. Шачин; пер. под рук. Д. В. Складнев]. — СПб. : Наука, 2000. — 379 с.

346. Хабермас Ю. Производительная сила коммуникации / Ю. Хабермас // Демократия, разум, нравственность. (Лекции и интервью. Москва, апрель, 1989 г.). — М.: Наука, 1992. — С. 80–104.

347. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас ; [пер. с нем. М. М. Беляева, К. В. Костина, Е. Л. Петренко, И. В. Розанова, Г. М. Северской ; ред. Е. Л. Петренко]. — М. : Изд-во «Весь мир». — 416 с.

348. Хайдеггер М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Время и бытие: Статьи и выступления ; [пер. с нем.]. — М. : Республика, 1993. — С. 41–62.

349. Хайдеггер М. Путь к языку / М. Хайдеггер // Время и бытие: Статьи и выступления ; [пер. с нем.]. — М. : Республика. 1993. — С. 259–273.

350. Харламов И.Ф. Педагогика : учебное пособие для вузов / И. Ф. Харламов. — 4-е изд. перераб. и доп. — М. : Гардарики, 2007. — 514 с.

351. Хинтиikka Я. Логико-эпистемологические исследования / Хинтиikka Я. — М. : Прогресс, 1980. — 448 с.

352. Хинтиikka Я., Хинтиikka М. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов / Я. Хинтиikka, М. Хинтиikka // Язык и моделирование социального взаимодействия. — М. : Прогресс, 1987. — С. 56–77.

353. Хоружий С. С. Человек и его три дальних удела. Новая антропология на базе древнего опыта / С. С. Хоружий // Вопросы философии. — 2003. — № 1. — С. 38–62.

354. Хуторской А. В., Король А. Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. — 2008. — № 4. — С. 109–115.

355. Хюбнер К. Истина мифа / К. Хюбнер ; [пер. с нем. И. Касавина]. — М. : Республика, 1996. — 448 с.

356. Цицерон Марк Туллий. Об ораторе / Марк Туллий Цицерон // Три трактата об ораторском искусстве ; [пер. с лат. Ф. А. Петровского, И. П. Стрельниковой, М. Л. Гаспарова; под ред. М. Л. Гаспарова]. — М. : Наука, 1972. — С. 75–252.

357. Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование. Избранные психологические труды / Г. И. Челпанов. — М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 528 с.

358. Швырев В. С. Рациональность как философская проблема / В. С. Швырев // Рациональность как предмет философского исследования. — М. : РАН Институт философии, 1995. — С. 3–21.

359. Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры / В. С. Швырев // Вопросы философии. — 1992. — № 6. — М.: Наука. — С. 105–110.

360. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей (1913) / М. Шелер // Избранные произведения ; [пер. с нем. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филиппова А. Ф.]. — М. : Гнозис, 1994. — С. 259–337.

361. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Избранные произведения ; [пер. с нем. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филиппова А. Ф.]. — М. : Гнозис, 1994. — С. 15–56.

362. Шелер М. Человек и история / М. Шелер // Избранные произведения ; [пер. с нем. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филиппова А. Ф.]. — М.: Гнозис, 1994. — С. 70–98.

363. Шелер М. / М. Шелер // Избранные произведения ; [пер. с нем. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филиппова А. Ф.]. — М.: Гнозис, 1994. — С. 297.

364. Шкода В. В. О религиозном и научном размышлении / В. В. Шкода // Universitates. — 2008. — № 2. — С. 6–17.

365. Шкода В. В. Утопия приобщения / В. В. Шкода // В. В. Шкода. *Articulus*. — Харьков : Изд-во «НТМТ», 2009. — С. 170–177.

366. Шютц А. Проблема рациональности в современном мире / А. Шютц // *Смысловая структура повседневного мира: Очерки по феноменологии социологии* ; [пер. с англ. А. Я. Алхасов]. — М. : Общественное мнение, 2003. — 334 с.

367. Щедровицкий Г. П. Философия, наука, методология / Г. П. Щедровицкий ; [сост. и общ. ред. А. А. Пископфель и др.]. — М. : Школьные культурные политики, 1997. — XIV. — 641 с.

368. Щедровицкий Г. П. Интеллект и коммуникация / Г. П. Щедровицкий // *Вопросы философии*. — 2004. — № 3. — С. 170–183.

369. Щедровицкий Г. П. Игра и «детское общество» / Г. П. Щедровицкий // *Избранные труды*. — М. : Школьные культурные политики, 1995. — С. 673–681.

370. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий // *Исследование рече-мыслительной деятельности*. Алма-Ата, 1977. — Вып. 3. — С. 45–51.

371. Щедровицкий Г. П. Об одном направлении в современной методологии / Г. П. Щедровицкий // *Философия. Наука. Методология*. — М. : Школьные культурные политики. — 1997. — С. 364–423.

372. Щедровицкий Г. П. Развитие детей и проблемы организации нравственного воспитания / Г. П. Щедровицкий // *Избранные труды*. — М. : Школьные культурные политики, 1995. — С. 682–686.

373. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение. Смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // *Избранные труды*. — М. : Школьные культурные политики, 1995. — С. 281–298.

374. Щербаков Р. Н. Рациональное и образное в учебном познании / Р. Н. Щербаков // *Педагогика*. — 2008. — № 7. — С. 40–45.

375. Эйнштейн А. Творческая биография / А. Эйнштейн // Эйнштейн А. *Физика и реальность : сб. статей*. — М. : Изд-во Наука, 1965. — С. 131–166.

376. Элиас Н. Общество индивидов / Норберт Элиас ; [под общ. рук. А. Антоновский, А. Иванченко и А. Кручилов]. — М. : Праксис, 2001. — 333 с.

377. Эмпирик С. Три книги Пирроновых основоположений / С. Эмпирик. — Минск : Харвест; М. : АСТ, 2000. — 272 с.

378. Эпштейн М. К философии возможного. Введение в посткритическую эпоху / М. К. Эпштейн // Вопросы философии. — 1999. — № 6. — С. 59–72.

379. Юм Д. Трактат о человеческой природе. О познании / Д. Юм ; [пер. с англ. С. И. Церетели]. — М.: Канон, 1995. — Т. 1. — 400 с.

380. Юревич А.В. Культурно-психологические основания научного знания / А. В. Юревич // Проблема знания в истории науки и культуры. — СПб. : «Алетейя», 2001. — С. 155–192.

381. Якобсон Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол / Р. О. Якобсон // Принципы морфологического анализа языков различного строя. — М. : 1972. — 98 с.

382. Ясперс К. Комунікація / К. Ясперс // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії : навч. посібник. — К. : «Либідь», 1996. — С. 132–148.

383. Ясперс К. Техніки мислення / К. Ясперс // Філософська думка. — 2005. — № 2. — С. 95–103.

384. Apel K.-O. Transformation der Philosophie / Karl-Otto Apel. — Bd. 2. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. — Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1973. — 446 p.

385. Baudrillard J. De la seduction / Baudrillard Jean. — Paris : Denoel, 1979. — 243 p.

386. Baudrillard J. In the Shadow of the Silent Majorities (Semiotext(e) / Foreign Agents) / J. Baudrillard ; [translated by Paul Foss, John Johnson and Patton]. — New York : A K Pr. Distribution, 1994. — 128 p.

387. Bell D. Resolving the contradiction of modernity and modernism / D. Bell // Society. — N.Y., 1990. — Vol. 27. — N 3. — P. 43–50; — № 4. — P. 66–75.

388. Bell D. The end of ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties, revised edition / D. Bell. — New York : Free Press. 1962. — 501 p.

389. Bildung in Europa. — Bonn : Bonn Aktuell, 1992. — 278 S.

390. Block F. and Hirschhorn L. 'New Productive Forces and the Contradictions of Contemporary Capitalism: A Post-Industrial Perspective' / F. Block and L. Hirschhorn // Theory and Society, 1979. — 7(3), 1979. — С. 363–395.

391. Bourdieu P. Science de la science et reflexivite / P. Bourdieu. — Paris : Raisons d'agir editions, 2001. — 200 p.

392. Cahn S. M. Philosophy for the 21st Century: A Comprehensive Reader / Steven M. Cahn. — Oxford : Oxford University Press, USA, 2002. — 864 p.

393. Daniels H., Lauder H., Porter J. Educational Theores, Cultures and Learning a critical perspective / H. Daniels, H. Lauder, J. Porter. — London : Routledge, 2009. — 256 p.

394. Dilthey W. Pädagogik Geschichte und Grundlinien des Systems / W. Dilthey // Dilthey W. Gesammelte Schriften. — Bd. IX. — 2. Aufl. — Stuttgart : Göttingen. — S. 7–21.

395. Doyly F. J. Papers in the philosophy of education / F. J. Doyly. — New York : Basic Books, 1996. — 176 p.

396. Drucer P. F. Management Tasks, Responsibilities, Practices / P. F. Drucer. — New York : Harper & Row; 1973. — 546 p.

397. Drucker P.F. Management Challenges for the 21 – st Century / P.F. Drucker. — N.Y. : Harper Business, 1999. — 207 p.

398. Education for the Transition. P. II. Social Science Teaching at Central and East European Universities. — London : Eucalypts, 1997. — 125 p.

399. Freyer H. Schwelle der Zeiten / H. Freyer. — Stuttgart : Kohlhammer, 1965. — 334 S.

400. Giddens A. Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics / A. Giddens. — Stanford : Stanford University Press, 1994. — 284 p.

401. Guilford Y. P. The nature of human intelligence / Y. P. Guilford. — N. Y. : Mc-Gaw Hill, 1967. — 538 p.

402. Habermas J. The Theory of Communicative Action / J. Habermas. Vol. 1: Reason and Rationalization of Society. — Cambridge : Polity Press, 1984. — P. 281.

403. Hadamard J. An essay on the psychology of invention in the mathematical field / H. Jacques. — New York : Dover Publications, 1954. — 145 p.

404. Harman W. Industrial societies after the stagnation of the 1970s : taking stock from an interdisciplinary perspective / W. Harman // Editor, Burkhard Strümpel. — Berlin ; New York : W. de Gruyter, 1989. — 313 p.

405. Harris R. Good and faithful servant : the unauthorized biography of Bernard Ingham/ R. Harris. — London ; Boston : Faber and Faber, 1990. — 202 p.

406. Hirschhorn L. Beyond Mechanization: Work and Technology in a Postindustrial Age / L. Hirschhorn Beyond. — Cambridge, Mass. : MIT Press, 1986. — 200 p.

407. Höhle W. Die Krise der Gegenwart der Philosophie und Verantwortung / W. Höhle. — München : Westdeutscher Verlag, 1990. — 221 S.

408. Kumar K. Prophecy and progress : the sociology of industrial and post-industrial society / K. Kumar. — Harmondsworth ; New York : Penguin, 1978. — 416 p.

409. Lash S. M., Urry J. Economies of Signs and Space (Published in association with Theory, Culture & Society) / S. M. Lash, J. Urry. — London : Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications Ltd, 1994. — 368 p.

410. Latour B. Pandora's hope: essays on the reality of science studies / B. Latour. — Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1999. — 324 p.

411. Lenk H. Typen und Systematik der Rationalität / Zur Kritik der wissenschaftlichen Rationalität / H. Lenk. — Frankfurt am Main : Suhrkamp. — 78 S.

412. Luhmann N. Das Erziehungssystem der Gesellschaft / N. Luhmann. — Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2002. — 236 s.

413. Luhmann N. Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeiner Theorie / N. Luhmann. — Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1994. — 675 s.

414. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition a Report on Knowledge / Jean-François Lyotard ; [translated by Geoff Bennington and Brian Massumi Foreword by Fredric Jameson]. — Minneapolis : Minesota Press, 1988. — 110 p.

415. Lyotard J.-F. Political Writings / J.-F. Lyotard ; [Translated by Bill Readings and Kevin Paul Geiman]. — London : UCL Press, 1993. — 243 p.

416. Lyotard J.-F. The Differend: Phrases in Dispute (Theory and History of Literature) / Lyotard J.-F. — Minnesota : Univ of Minnesota Pr., 1989 — 208 p.

417. Marion J.-L. Sketch of Phenomenological Concept of Gift / J.-L. Marion // Post Modern Philosophy and Christian Thought / Ed. By M. Westphal. — Indiana : Indiana University Press, 1999. — P. 20–53.

418. Merton R.K. Sociology of science: Theoretical and Empirical Investigations / R.K. Merton. — Chicago : University of Chicago Press, 1973. — XXXI. — 636 p.

419. Merton R.K. The Institutional imperatives of science. Sociology of Science / R.K. Merton. Selected Readings. — Harmondsworth (Middlesex) England, Penguin Books, 1972. — 65 p.

420. Murphy M., Fleming T. Habermas. Critical Theory and Education (Routledge International Studies in the Philosophy of Education) / M. Murphy, T. Fleming. — London : Routledge, 2009. — 224 p.

421. Nico. S. Knowledge Societies / S. Nico. — London : Thousand Oaks, Calif. : Sage, — 1994. — 304 p.

422. Norris Ch. What's Wrong with Postmodernism?: Critical Theory and the Ends of Philosophy (Parallax: Re-visions of Culture and Society) / Ch. Norris // The Johns Hopkins University Press. — December 1, 1990. — New York ; London : Harvester Wheatsheaf. — N.Y. : The Johns Hopkins University Press, London : Harvester Wheatsheaf, 1990. — 296 p.

423. On the Gift: A Discussion between Jacques Derrida Jean-Luk Marion // God, the gift and postmodernism / edited by John D. Caputo and Michael J. Scanlon. — Indiana: Indiana University Press, 1999. — P. 55–59.

424. Piaget J. The psychology of intelligence / J. Piaget. — London : Routledge and Kegan Paul, 1950. — 182 p.

425. Pickering A. The mangle of practice : time, agency, and science / A. Pickering. — Chicago : University of Chicago Press, 1995. — 281 p.

426. Pickering A. The objects of sociology: a response to Breslau's "Sociology after humanism" / A. Pickering // Sociological theory. — N.Y., 2000. — Vol. 18. — N 2. — P. 308–316.

427. Piore M. J., Sabel Ch. F. The Second Industrial Divide / M.J. Piore, Ch.F. Sabel. — New York : Basic Books, 1986. — 368 p.

428. Sabel Charles F. Work and Politics: The Division of Labour in Industry. Cambridge Studies in Modern Political Economies. — Cambridge : University Press, 1984. — 320 p.

429. Savelzon O. Russia and Israel in the XXI Century. Prospects of Developing a Rational Open Society / O. Savelzon. Liberty publ. house. — N. Y. : Basic Books, 2000. — 208 p.

430. Simon H. Rationality as process and product of thought / H. Simon. — N.Y. : The American economic review. — (Papers and proceedings), 1978. — V. 68. — № 2. — P. 1–16.

431. Stehr N. Knowledge Societies / N. Stehr. — London : Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1994. — 291 p.

432. Webster Ch. The Great Instauration : Science, medicine and reform 1626 – 1660 / Ch. Webster. — London : Duckworth, 1975. — 630 p.

433. Westcotl M. R. Toward a Contemporary Psychology of Intuition / M.R. Westcotl. — New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. — 228 p.

434. Zeitlin Paul & Hirst Jonathan ed. Reversing Industrial Decline? Industrial Structure and Policy in Britain and Her Competitors / P. Zeitlin, J. Hirst. — Hardcover ASIN : Berg, 1989. B00159S2ZK

435. Zuboff S. In The Age Of The Smart Machine: The Future Of Work And Power / S. Zuboff. — New York : Basic Books, 1989. — 468 p.

• • •

АНОТАЦІЯ

В монографії розглядається проблема раціональності в освіті. Визначено специфічні особливості педагогічного розуму, показана динаміка нелінійної трансформації раціональності. Автор аналізує значення типів раціональності, які впливають на розвитку освіти.

Монографія призначена викладачам, студентам, магістрам та аспірантам усіх спеціальностей, а також всім тим, хто цікавиться проблемами розвитку освіти.

• • •

ДЛЯ ПОДАТОК

Наукове видання

ДОЛЬСЬКА Ольга Олексіївна

**ТРАНСФОРМАЦІЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ
В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ**

(російською мовою)

Монографія

Роботу до друку рекомендував
проф. Поступний О. М.
Технічний редактор О. О. Савчук

Видавець: ФО-П Савчук Олександр Олегович
Тел.: 095.462.18.10

www.savchook.com • e-mail: savchooks@mail.ru

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготівників та розповсюджувачів видавничої
продукції ДК № 3897 від 14.10.2010 року

Видавничий центр НТУ «ХПІ», 61002, Харків, Фрунзе, 21.
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 3657 від 24.12.2009 р.

Формат 60х84/₁₆. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Old Standard.
Підписано до друку 29.07.2013 р.
Наклад 300. Умовн. друк. арк. 20,5.

Надруковано в друкарні ТОВ «Цифра Принт»
на цифровому комплексі Xerox DocuTech 6135.
61166, м. Харків, вул. Данілевського, 30. Тел.: (057) 7861860